

TAMPEREEN YLIOPISTO

Kollegiaalista työyhteisöä rakentamassa Opettajien ja rehtoreiden käsityksiä ja kokemuksia kollegiaalisesta työyhteisöstä

Kasvatustieteiden yksikkö
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
NIINA KYLKILÄHTI
Toukokuu 2016

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

NIINA KYLKILÄHTI: Kollegiaalista työyhteisöä rakentamassa – Opettajien ja rehtoreiden käsityksiä ja kokemuksia kollegiaalisesta työyhteisöstä

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 88 sivua, 2 liitesivua

Toukokuu 2016

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena oli kartoittaa rehtoreiden ja opettajien käsityksiä ja kokemuksia kollegiaalisesta työyhteisöstä. Tutkimustehtävänä oli selvittää, millaisena opettajat ja rehtorit käsittävät kollegiaalisesta työyhteisöstä. Lisäksi tutkimustehtävänä oli selvittää rehtoreiden ja opettajien käsityksiä ja kokemuksia kollegiaalisesta työyhteisön rakentamisesta sekä heidän omista ja toistensa rooleista siinä.

Tutkimuksessa nojaututaan fenomenografiseen tutkimussuuntaukseen, jonka lisäksi tutkimuksessa on havaittavissa piirteitä fenomenologisesta lähestymistavasta. Fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena on selvittää ihmisten käsityksiä ja niiden erilaisuutta tutkittavasta ilmiöstä. Fenomenologisessa lähestymistavassa keskeisessä roolissa on puolestaan kokemusten tutkiminen. Työ toteutettiin laadullisena tutkimuksena. Aineisto kerättiin neljältä luokanopettajalta sekä kahdelta rehtorilta teemahaastatteluiden avulla ja se analysoitiin teoriasidonnaista sisällönanalyysia noudattaen. Teoriasidonnaisuus oli nähtävissä etenkin pääluokkien muodostamisen vaiheessa, sillä kolme pääluokkaa ”Kollegiaalinen työyhteisö ihannetilanteessa”, ”Rehtorin rooli kollegiaalisesta työyhteisön rakentamisesta” ja ”Opettajan rooli kollegiaalisesta työyhteisön rakentamisesta” ovat yhtenevät tutkimuskysymysten kanssa. Kuhunkin pääluokkaan muodostui kuitenkin kolme kuvailevaa teemaa, joita voidaan pitää opinnäytetyön varsinaisina tuloksina.

”Rehtorin rooli kollegiaalisesta työyhteisön rakentamisesta” –pääluokan teemoiksi muodostui ”Rakenteiden luojat”, ”Mahdollistajat” ja ”Kannustava ohjaaja” teemat. Rakenteiden luojan rooliin nähtiin kuuluvan muun muassa tiimirakenteen luominen kouluun ja vastuun jakaminen jaetun johtajuuden avulla. Mahdollistajan rooliin puolestaan nähtiin kuuluvaksi ennen kaikkea yhteisen ajan järjestäminen. Kannustavan ohjaajan rooliin taas liitettiin esimerkiksi rehtorin läsnäolo sekä yhteistyöhön ohjaaminen ja kannustaminen.

”Opettajan rooli kollegiaalisesta työyhteisön rakentamisesta” –pääluokan teemoiksi muodostui ”Kehittyvä opetussuunnitelman toteuttaja”, ”Sosiaalinen perinteiden rikkoja” ja ”Aktiivinen osallistuja” teemat. Kehittyvän opetussuunnitelman toteuttajan rooliin nähtiin kuuluvan etenkin opettajan kehityshalukkuuden ja uuden opetussuunnitelman ideologian toteuttamisen. Sosiaalisen perinteiden rikkojan rooliin taas yhdistettiin muun muassa yhteistyöhalukkuus, sosiaalisuus ja yksintekemisen perinteen rikkominen. Aktiivisen osallistujan rooliin puolestaan nähtiin kuuluvan esimerkiksi yhteisvastuun sekä kaikkien työyhteisön jäsenten osallistamisen.

”Kollegiaalisesta työyhteisön ihannetilanne” –pääluokan teemoiksi muodostui ”Ilmapiiri”, ”Jakaminen ja jaksaminen” sekä ”Koko koulun hyötyminen” teemat. Ilmapiiri kollegiaalisesta työyhteisössä nähtiin ihannetilanteessa ennen kaikkea avoimena, luottamuksellisena, kunnioittavana ja kannustavana. Jakamiseen ja jaksamiseen taas liitettiin niin ideoiden, ilojen, ongelmien, neuvojen, kuin osaamisenkin jakaminen ja tätä kautta saavutettava parempi jaksaminen. Koko koulun hyötymisen nähtiin liittyvän muun muassa opettajien ja rehtoreiden työtaakan kevenemiseen sekä oppilaille välittyvään lisääntyneeseen turvallisuuden tunteeseen ja laadukkaampaan opetukseen.

Opinnäytetyön tulosten perusteella vaikuttaisi siltä, että mikäli opettajat ja rehtorit hyväksyvät ja ymmärtävät omat roolinsa kollegiaalisesta työyhteisön rakentamisesta, on kollegiaalisesta työyhteisön ihannetilanne saavutettavissa. Käytännön toiminnassa olisi tällöin nähtävissä sekä tiimejä, yhteis- ja samanaikaisopetusta, luokkien yhteistyötä, jaettua johtajuutta että kollegiaalista tukea ja reflektiota. Parhaimmillaan kollegiaalisesta työyhteisön avulla voitaisiinkin näin ollen saavuttaa koko yhteisön ja organisaation yhteinen, laajempi osaaminen sekä ammatillinen kehittyminen ja parempi jaksaminen.

Kaiken kaikkiaan yhteiskunnan jatkuvan muutoksen voidaan nähdä asettavan koulut uusien haasteiden eteen. Aiempien tutkimusten perusteella kollegiaalisuus on kuitenkin nähty yhtenä ratkaisuna ja uusia innovaatioita luovana keinona kohdata näitä muutoksen tuomia haasteita. Myös tässä opinnäytetyössä kollegiaalisuus ja työyhteisön rakentaminen kollegiaaliseksi nähtiin positiivisena, sekä itseä että koko koulua hyödyttävänä ja kehittäväänä toimintana. Näin ollen kollegiaalista työyhteisöä ja sen ihannetilannetta voidaan pitää koulun toiminnan ja kehittymisen kannalta tavoittelemisen arvoisena tilana.

Avainsanat: kollegiaalisuus, yhteistyö, työyhteisö, luokanopettaja, rehtori, fenomenografia

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	KOHTI KOLLEGIAALISTA YHTEISTYÖTÄ.....	7
2.1	KOULUKULTTUURI YHTEISTYÖN NÄKÖKULMASTA	7
2.2	YHTEISTYÖN VAATIMUS	10
2.3	KOLLEGIAALISTA YHTEISTYÖTÄ.....	13
2.4	TIIMI YHTEISTYÖN YTIMENÄ.....	16
3	KOULU ORGANISAATIONA.....	20
3.1	KOULU OPPIVANA JA ASiantuntijaorganisaationa.....	20
3.2	REHTORIN TYÖNKUVA	23
3.3	OPETTAJAN TYÖNKUVA	25
4	TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT	31
4.1	TUTKIMUSONGELMA	31
4.2	TUTKIMUKSEN TIETEENFILOSOFISET LÄHTÖKOHDAT.....	32
4.3	AINEISTON HANKINTA.....	34
4.4	AINEISTON ANALYYSI.....	36
5	TUTKIMUSTULOKSET	40
5.1	KOLLEGIAALINEN TYÖYHTEISÖ IHANNETILANTEESSA	40
5.1.1	<i>Ilmapiiri.....</i>	<i>40</i>
5.1.2	<i>Jakaminen ja jaksaminen.....</i>	<i>43</i>
5.1.3	<i>Koko koulun hyötyminen</i>	<i>48</i>
5.2	REHTORIN ROOLI KOLLEGIAALISEN TYÖYHTEISÖN RAKENTAMISESSA	51
5.2.1	<i>Rakenteiden luoja</i>	<i>51</i>
5.2.2	<i>Mahdollistaja.....</i>	<i>57</i>
5.2.3	<i>Kannustava ohjaaja.....</i>	<i>61</i>
5.3	OPETTAJAN ROOLI KOLLEGIAALISEN TYÖYHTEISÖN RAKENTAMISESSA	66
5.3.1	<i>Kehittyvä opetussuunnitelman toteuttaja.....</i>	<i>66</i>
5.3.2	<i>Sosiaalinen perinteiden rikkoja</i>	<i>68</i>
5.3.3	<i>Aktiivinen osallistuja</i>	<i>73</i>
6	TULOSTEN TARKASTELUA.....	76
6.1	TULOSTEN YHTEENVETOA	76
6.2	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN JA EETTISYYDEN ARVIOINTI	79
7	POHDINTA	81
	LÄHTEET.....	83
	LIITTEET.....	89

1 JOHDANTO

Perinteisesti opettajan työ on nähty autonomisena asiantuntijan työnä, jossa opettajat ovat työskennelleet yksin oppilaidensa kanssa. Jyrkiäinen (2007, 160–161) kuitenkin epäilee, haluaako kukaan enää tehdä työtään yksin luokassa suljettujen ovien takana. Hänen mukaansa uuden opettajuuden tulisivatkin ammentaa voimavaransa kollegiaalisesta yhteistyöstä ja osaamisen jakamisesta sekä yhteistoiminnallisen koulukulttuurin kehittamisestä. Yhteistyö, vuorovaikutus ja kollektiivinen asiantuntijuus ovatkin Jyrkiäisen (2007, 164) mukaan vahvasti osa opettajan ammattikuvaa etenkin tulevaisuudessa. Yhteisöllinen osaaminen, kollegiaalisuus ja uudenlainen yhteisöllisyyden kulttuuri näyttävätkin tulevaisuuden koulun elinehtona (Kemppinen 2009, 21, 24; Raasumaa 2010, 89; Raina 2012). Olennaista siis on, että koulut hahmottaisivat yhteistyön merkityksen ja tarpeen.

Yhteistyön ja kollegiaalisuuden merkitystä koulumaailmassa korostavat ennen kaikkea uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014), joissa yhteistyön nähdään liittyvän keskeisesti niin koulutyön suunnitteluun, koulukulttuuriin kuin oppimisympäristöajatteluun. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 36) onkin säädetty muun muassa seuraavasti: *”Henkilöstön tiivis yhteistyö edesauttaa koulun kasvatus- ja opetustavoitteiden toteuttamista. Koulutyö järjestetään tarkoituksenmukaisesti ja joustavasti yhdessä toimien ja työtä jakaen. Aikuisten yhteistyö, kuten samanaikaisopettajuus, mallintaa koulun toimintaa oppivana yhteisönä myös oppilaille.”* Tämän lisäksi yhteistyö nähdään merkittävässä roolissa esimerkiksi oppilashuollon ja kolmiportaisen tuen toteuttamisessa (Opetushallitus 2014; Perusopetuslaki 628/1998).

Myös luokanopettajakoulutuksessa kollegiaalisuus ja tiimityö ovat jatkuvasti esillä ja niitä painotetaan sekä teoriaopinnoissa että opetusharjoitteluiden aikana. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että opinnoissa korostettu yhteistyö ei välttämättä ole enää nähtävissä työelämään siirryttäessä. Tämä tuntuu oudolta, sillä kuten yllä mainitsin uusissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) yhteistyön ja kollegiaalisuuden tärkeyttä korostetaan – ja on jo aiemmin korostettu – moneen otteeseen. Osittain tästä ristiriidasta johtuen opinnäytetyöni aiheeksi valikoitui rehtoreiden ja opettajien kollegiaaliseen työyhteisöön liittämät käsitykset: Millaisena kollegiaalinen

työyhteisö näyttäytyy heille ihannetilanteessa? Millaisena he käsittävät oman ja toistensa roolit kollegiaalisen työyhteisön rakentamisessa? Opinnäytetyöni tarkoituksena onkin tarkastella rehtoreiden ja opettajien käsityksiä ja kokemuksia kollegiaalisesta työyhteisöstä.

Useat tutkijat (mm. Forss-Pennanen 2006; Jyrkiäinen 2007; Mäntylä 2002; Sahlberg 1996; Savonmäki 2007; Willman 2001) ovat jo vuosituhaten vaihteessa tuoneet esiin kollegiaalisen yhteistyön merkityksen jatkuvasti muuttuvassa yhteiskunnassa toimivalle koululle. Muutospaineet ovat edelleen nähtävissä ja heijastuvat myös rehtorin ja opettajan työnkuviin. Koulun työyhteisöltä edellytetäänkin uudenlaisen asiantuntemuksen ja ammatillisen kulttuurin luomista. Näin ollen kollegiaalisen yhteistyön – eli kollegoiden välisen yhteistyön – ja kollegiaalisen työyhteisön rakentamisen tutkiminen voidaan edelleen nähdä tarpeellisena ja ajankohtaisena. Tutkimukseni tarpeellisuuden puolesta puhuu myös aiheesta tehtyjen uusien tutkimusten puute. Kollegiaalisuutta koulukontekstissa ei ole juurikaan tutkittu yllä mainittujen tutkimusten jälkeen. Sen sijaan uudempien tutkimusten kiinnostus on ollut rehtorin johtamisessa ja kodin ja koulun välisessä sekä moniammatillisessa yhteistyössä opettajien – sekä rehtorin – välisen kollegiaalisen yhteistyön tutkimisen sijaan. Tarvetta opinnäytetyöni kaltaiselle tutkimukselle näyttäisi siis olevan.

Koska yhteistyön nähdään vastaavaan moniin nykykoulun haasteisiin, kouluja on kannustettu kehittämään toimintakulttuuriaan yhteisöllisiä työtapoja suosivaksi. Monet koulut ja oppilaitokset ovatkin jo ottaneet suositut yhteistyön ja tiimityön käsitteet käyttöönsä ja kertovat toimivansa yhteisöllisesti. Kyseenalaistamisen arvoista kuitenkin on, ovatko koulut todella sisäistäneet ja ottaneet käyttöönsä nämä yhteisölliset toimintatavat, vai onko kyse vain vanhojen tapojen uudelleen nimeämisestä. Onko koulumaailmassa siis todellisuudessa onnistuttu luomaan kollegiaalisia työyhteisöjä?

Opinnäytetyöni koostuu seitsemästä pääluvusta. Seuraavassa luvussa määrittelen tutkimuksen kannalta keskeisiä kollegiaalisuuden, yhteistyön ja tiimin käsitteitä. Ennen käsitteiden määrittelyä tarkastelen koulua yhteistyön näkökulmasta, sillä haluan lukijan saavan selkeän käsityksen siitä, millaiseen kontekstiin kollegiaalisuus opinnäytetyössäni sijoittuu. Kolmannessa luvussa tarkastelen koulua organisaationäkökulmasta ja esittelen lukijalle keskeisen oppivan organisaation käsitteen. Esittelen luvussa myös opettajan ja rehtorin työnkuvia, sillä olen kiinnostunut kollegiaalisuudesta nimenomaan työyhteisönäkökulmasta, johon työyhteisön jäsenten työnkuvat sekä organisaatorakenne olennaisesti kuuluvat. Neljännessä luvussa avaen tutkimukseni metodologisia valintoja sekä kuvaan aineiston hankinnan ja analysoinnin vaiheita. Viidennessä luvussa esittelen opinnäytetyöni tulokset, joita tarkastelen kootusti luvussa kuusi. Luvussa kuusi pohdin myös tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta. Luvussa seitsemän taas pohdin muun muassa mahdollisia jatkotutkimusideoita.

2 KOHTI KOLLEGIAALISTA YHTEISTYÖTÄ

Tässä luvussa määrittelen opinnäytetyöni kannalta keskeistä kollegiaalisuuden käsitettä. Lisäksi perehdyn kollegiaalisuuteen läheisesti liittyviin tiimin ja yhteistyön käsitteisiin. Luvun aluksi esittelen myös kollegiaalisuuden yhteistyön lähtökohtia koulukontekstissa, sillä opinnäytetyössäni olen kiinnostunut nimenomaan koulumaailmassa esiintyvistä kollegiaalisuudesta.

2.1 Koulukulttuuri yhteistyön näkökulmasta

Koulu on organisaationa konservatiivinen ja sitä leimaavat vahvasti tietynlaiset toimintatavat ja perinteet. Tällaisina voidaan nähdä esimerkiksi selkeä työnjako, hierarkia, säännöt ja pysyvyys. Voidaankin puhua niin sanotusta koulun omasta kulttuurista. Koulukulttuurilla tarkoitetaan Kohosen ja Leppilammen (1994, 61) mukaan koulun ja sen työyhteisön jakamia yhteisiä arvoja, normeja, rooleja, uskomuksia, odotuksia ja käsityksiä sekä rituaaleja, jotka ohjaavat ja säätelevät usein tiedostamattomalla tavalla koulun toimintaa. Koulukulttuuri voidaankin nähdä tapana, jolla koulussa tehdään asioita, ja sen voidaan nähdä rakentuvan muun muassa johtamisesta ja työn organisoinnista, suunnittelusta ja toteuttamisesta, yhteisön osaamisesta ja kehittämisestä, pedagogiikasta ja ammatillisuudesta sekä vuorovaikutuksesta ja ilmapiiristä (Opetushallitus 2014, 26, 27).

Koska koulukulttuuri on vahva ja melko pysyvä, on se myös voimakas sosiaalistaja (Kohonen & Leppilampi 1994, 61). Ensimmäisen luokan oppilaat oppivatkin todella nopeasti, kuinka koulussa kuuluu toimia. Ykkösluokkalaisten ensimmäiset viikot voidaan siis nähdä eräänlaisena sosiaalistamistapahtumana, jossa uudet tulokkaat opetetaan noudattamaan koulun sääntöjä ja normeja. Koulu ei kuitenkaan sosiaalista ainoastaan uusia oppilaita, vaan myös uusia opettajia, jotka totutetaan hyvin nopeasti koulun toimintatapoihin. Koulukulttuurin voidaankin nähdä vaikuttavan henkilöön riippumatta siitä, tunnistaako hän itse sen merkityksen ja vaikutukset vai ei (Opetushallitus 2014, 26). Näin ollen koulu voidaan nähdä omaa kulttuuriaan uusintavana organisaationa. Voimakas koulukulttuurin uusintaminen voi kuitenkin pahimmillaan estää koulun uudistumisen. Enkenberg (2012, 1) näkee, ettei koulu pystykään vastaamaan riittävässä määrin yhteiskunnan asettamiin muutosvaatimuksiin. Uudet toimintatavat, käytänteet ja opetusmenetelmät

tuntuvatkin rantautuvan kouluihin melko hitaasti, sillä koulussa on totuttu toimimaan tietyllä tavalla. Koulu ei myöskään tunnu lainkaan kyseenalaistavan ja refleктоivan omaa toimintaansa.

Koulukulttuurin hitaan muutoksen ovat jo aiemmin havainneet Halenius-Alari, Huhtanen ja Paatos (2009, 77), joiden mukaan opettajille on muodostunut tietynlainen vahva mielikuva opettajuudesta. Tätä mielikuvaa leimaa yksintekemisen ja selviytymisen kulttuuri, jossa opettajan ammattitaidosta kertoo kyky selviytyä työstään itsenäisesti. Perinteisesti opettajat nähdäänkin yksinpuurtajina, jotka eivät puhu luokkansa ongelmista toisille, saati pyydä apua. Opettajien ammatillisen yksinäisyyden onkin nähty muodostuvan yhä suuremmaksi ongelmaksi. Ääneen lausumaton yksintekemisen kulttuuri näyttää edelleen vaikuttavan kouluissa hyvin vahvana (Raina 2012, 62; Taajamo, Puhakka & Välijärvi 2014, 45).

Opettajan työnkuva on ollut jo jonkin aikaa muutoksessa. Muun muassa Mäntylä (2002, 26) on todennut 2000-luvun alussa, ettei enää riitä, että opettaja huolehtii vain oman luokkansa opetuksesta. Hänen mukaansa opetus onkin siirtymässä yhä enemmän luokkahuoneista verkostoihin ja uudenlaisiin oppimisympäristöihin, joiden rakentamiseen opettajan oletetaan osallistuvan. Lisäksi opettajan odotetaan ottavan osaa jatkuvaan opetussuunnitelmatyön kehittämiseen ja erilaisiin projekteihin. Tällaisen työnkuvan menestyksellinen hoitaminen vaatii Mäntylän mukaan luovuutta, joustavuutta ja suunnittelutaitoa sekä yhteistyökykyä. Voidaankin todeta, että yksintekemisestä on tullut tehotonta ja kuormittavaa. Uusien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014, 29) mukainen näkemys oppimisympäristöstä vastaa hyvin Mäntylän (2002) käsitystä, sillä sen mukaan oppimisympäristön rajoja ei voi enää määritellä koulurakennuksen seinien mukaan. Oppimisympäristöllä tarkoitetaan tilaa, paikkaa, yhteisöä tai toimintakäytäntöä, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat sekä välineitä, palveluita ja materiaaleja. Hyvin toimivien oppimisympäristöjen nähdään edistävän osallistumista, vuorovaikutusta ja yhteisöllistä tiedon rakentamista sekä mahdollistavan aktiivisen yhteistyön koulun ulkopuolisten yhteisöjen ja asiantuntijoiden kanssa. Erilaiset koulun ulkopuoliset ja virtuaaliset oppimisympäristöt nähdäänkin tärkeässä roolissa. (Opetushallitus 2014, 29.)

Uusien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014, 26) mukaan kaikki koulun käytännöt tulee rakentaa tukemaan opetus- ja kasvatustyölle asetettuja tavoitteita, jolloin koulukulttuurin tulee tukea tavoitteisiin sitoutumista ja edistää yhteisen arvoperustan ja oppimiskäsityksen toteutumista koulutyössä. Vallalla olevan sosio-konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppilas on aktiivinen toimija, joka oppii ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa. Oppimisen tulee siis tapahtua vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa, jolloin oppiminen nähdään yksin ja yhdessä tapahtuvana tekemisenä, ajatteluna, suunnitteluna ja tutkimisena. (Opetushallitus

2014, 14.) Jos sosio-konstruktivistinen oppimiskäsitys hyväksytään koko koulua koskevaksi, myös opettajien tulisi rohkaistua yhteistyön hyödyntämiseen ja sitä kautta oppimaan toinen toisiltaan.

Koulukulttuurin kehittämisen perusedellytyksenä nähdäänkin toisia arvostava, avoin, vuorovaikutteinen ja kaikkia yhteisön jäseniä osallistava sekä luottamusta rakentava keskustelu (Opetushallitus 2014, 26). Myös tässä on siis nähtävissä Mäntylän (2002) mainitsema muutos yksintekemisestä kohti yhteistyötä ja verkostoitumista. Koulukulttuurin osalta onkin erikseen mainittu vuorovaikutuksen, yhteistyön ja monipuolisen työskentelyn olevan yhteisön kaikkien jäsenten oppimista ja hyvinvointia edistäviä tekijöitä. Erityisesti korostetaan koulun aikuisten keskinäistä yhteistyötä sekä vuorovaikutusta ympäröivän yhteiskunnan kanssa. (Opetushallitus 2014, 27.)

Koulukulttuuriin ja sen muuttamiseen on alettu kiinnittää entistä enemmän huomiota. Koulun toimintakulttuuri nähdäänkin muuttuvana ja kehitettävänä. Erityisesti koulukulttuurin vaikutusten pohdinta ja sen ei-toivottujen piirteiden tunnistaminen ja korjaaminen ovat tärkeä osa koulukulttuurin kehittämistä. (Opetushallitus 2014, 26.) Lehkosen (2009, 165) mukaan koulukulttuurin kehittämiseen liittyy kuitenkin ongelmallinen paradoksi: onnistunut muutoksen johtaminen edellyttää yhteisöllistä toimintakulttuuria, joka yleensä nimenomaan on muutoksen ensisijainen tavoite. Toisin sanoen, vaikka rehtorit pitävätkin opettajien yksintekemisen kulttuuria vanhanaikaisena, ei koulukulttuurin muuttaminen yhteisöllisemmäksi onnistu noin vain (Lehkonen 2009, 180).

Toisaalta osalla rehtoreista ja opettajista tuntuu olevan varsin yksipuolinen käsitys yhteistyöstä ja yhteisöllisyydestä. Opetuksen ja oppimisen kansainvälisen tutkimuksen (TALIS 2013) mukaan yhdeksän kymmenestä peruskoulun yläkoulun rehtorista ilmoitti heidän koulussaan olevan yhteistyön tekemisen kulttuuri, jota korostaa keskinäinen tuki. Kuitenkin saman tutkimuksen mukaan 40 prosenttia opettajista ei ole koskaan osallistunut ammatilliseen yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Lisäksi 37 prosenttia opettajista koki, etteivät he ole saaneet minkäänlaista palautetta työstään nykyisessä työpaikassaan. Rehtoreiden kuvaama yhteistyön tekemisen kulttuuri vaikuttaisi siis jokseenkin kyseenalaiselta. Taajamon, Puhakan ja Välijärven (2014, 45) mukaan kyse on kuitenkin siitä, että opettajat näkevät vuorovaikutuksen hyvin kapea-alaisesti, lähinnä opettajan ja oppilaan välisenä vuorovaikutuksena. Yhteisöllisyys puolestaan näyttäisi tarkoittavan rentoreille ensisijaisesti opettajien yhteistyön edellytysten parantamista, ei niinkään pyrkimystä ohjata heitä uudistamaan työskentelyään esimerkiksi pari- tai tiimimuotoiseksi. (Taajamo, Puhakka & Välijärvi 2014, 37–38, 42, 45.)

Koulukulttuurin muuttamisen haasteellisuudesta huolimatta Halenius-Alari, Huhtanen ja Paatos (2009, 93–94) näkevät, että kulttuurin kehittäminen yhteistoiminnallisemmaksi on varsin

perusteltua. Heidän mukaansa yhteisöllinen ja yhteistoiminnallinen koulukulttuuri vaikuttaa muun muassa opettajien jaksamista, kehittymistä, osallistumista, vuorovaikutusta ja kollegiaalisen tuen saamista lisäävästi, minkä voidaan puolestaan nähdä parantavan sekä työilmapiiriä että työn laatua. Koulukulttuurin kehittymisestä hyötyvät luonnollisesti myös oppilaat, kun työyhteisössä vallitseva yhteistoiminnallinen kulttuuri siirtyy luokkahuoneisiin. Kehittäminen vaatii kuitenkin runsasta asiaan paneutumista, suunnittelua, organisointia ja sitoutumista, ja tässä kehittämisessä rehtori nähdään avainasemassa (Halenius-Alari, Huhtanen & Paatos 2009, 84; Huhtanen, Keskinen & Kähkönen 2009, 14; Lehtonen 2009, 167; Taajamo, Puhakka & Välijärvi 2014, 44).

Edellä kuvaamani perusteella näyttäisi siltä, että uusien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) mukainen koulukulttuuri sekä siihen läheisesti liittyvät oppimisympäristöajattelu ja oppimiskäsitys ovat varsin hedelmällisiä kollegiaalisen työyhteisön rakentumiselle. Myös Halenius-Alarin, Huhtasen ja Paatoksen (2009) kuvaama yhteistoiminnallisuuden ja yhteisöllisyyden toimintakulttuuri voidaan nähdä keskeisenä kollegiaalisen työyhteisön rakentumiselle. Olennaista koulukulttuurin kehittämisessä vaikuttaisikin olevan, että koulut tiedostavat yhteistyön tarpeellisuuden.

2.2 Yhteistyön vaatimus

Yhteistyö voidaan Jyrkiäisen (2007, 21) mukaan määritellä yhdessä toimimiseksi jonkin yhteisen päämäärän tai tavoitteen saavuttamiseksi. Mäntylä (2002, 234–235) puolestaan korostaa yhteistyön molemminpuolisuutta, jossa kaikki yhteistyön osapuolet hyötyvät yhdessä tekemisestä. Yhdessä tehden saavutetaan näin ollen jotain sellaista, joka tukee samalla myös yksilön omia tavoitteita. Parhaimmillaan yhteistyössä toinen osapuoli toimiikin toiselle itsetuntemusta ja itsearvostusta lisäävänä, reflektoivana peilinä. Savonmäki (2007, 31) taas määrittelee yhteistyön tietoiseksi ja tavoitteelliseksi toiminnaksi, jossa toiminnan kohdetta koskeva tekeminen on yhteisesti suunniteltu tai jaettu. Lisäksi hän korostaa, että yhteistyö voi olla ajallisesti hyvinkin lyhyttä mutta siitä huolimatta erittäin merkityksellistä. Yllä esittelemäni yhteistyön määritelmät eroavat hieman toisistaan, mutta kaikissa niissä korostuu vuorovaikutuksellisuus ja kaikkien yhteistyöhön osallistuvien hyötyminen yhteistyöstä. Opinnäytetyössäni tarkoitankin yhteistyöllä vuorovaikutuksellista, kaikkia osapuolia hyödyttävää, tavoitteellista toimintaa.

Kouluorganisaatiossa työskentelee päivittäin useiden eri ammattikuntien edustajia, muun muassa opettajia, koulunkäynnin ohjaajia, vahtimestareita, siivoojia, keittäjiä, terveydenhoitajia ja kuraattoreita. Jotta organisaatio toimisi hyvin, on eri ammattilaisten kyettävä tekemään yhteistyötä keskenään. Opettajien kohdalla yhteistyön tekeminen kohdistuu erityisesti rehtorin, aineen- ja

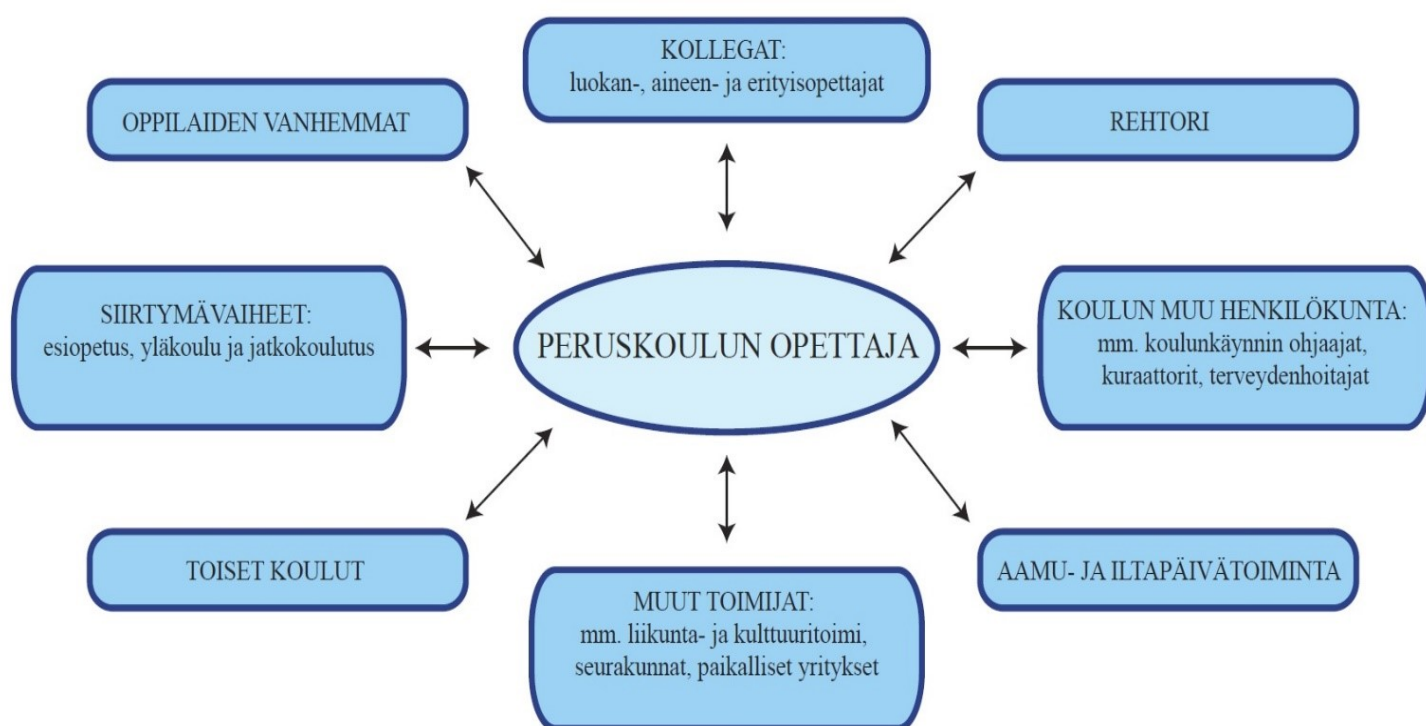
erityisopettajien sekä oppilaiden vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön. Usein yhteistyötä tehdään myös opinto-ohjaajan, koulunkäynnin ohjaajan, terveydenhoitajan sekä koulukuraattorin tai -psykologin kanssa. Yhteistyö ei kuitenkaan ole opettajalle täysin vapaaehtoista, sillä esimerkiksi koulun ja kodin välisen yhteistyön toteuttamisesta on säädetty perusopetuslaissa (1998) ja sitä kautta myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 35). Opettajalla onkin velvollisuus seurata oppilaidensa oppimisen ja kasvun edistymistä ja antaa näistä asioista tietoja oppilaan vanhemmille. Kodin ja koulun yhteistyöllä pyritään näin tukemaan kasvatuksen ja opetuksen järjestämistä niin, että jokainen oppilas saa oman kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista opetusta, ohjausta sekä tukea. Yhteistyö kodin ja koulun välillä nähdään siis oppilaan tervettä kasvua ja kehitystä edistävänä sekä turvallisuutta ja hyvinvointia lisäävänä tekijänä. (Opetushallitus 2014, 35–36.)

Kuten edellä toin esiin, on opettajan työskenneltävä päivittäin useiden eri ammattikuntien edustajien kanssa. Erityisopettajan ja terveydenhoitajan, koulukuraattorin tai -psykologin kanssa tehtävästä yhteistyöstä käytetään käsitettä moniammatillinen yhteistyö, joka koulussa perustuu usein kolmiportaisen tuen toteuttamiseen ja oppilashuoltoryhmän työhön. Kolmiportaisesta tuesta¹ on säädetty perusopetuslaissa (1998) ja oppilashuollosta oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa (2013) sekä molemmista näiden myötä myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 61, 77). Kolmiportaisen tuen järjestämisen lähtökohtana ovat kunkin oppilaan vahvuudet ja oppimis- ja kehitystarpeet. Tuen tehtävänä onkin ehkäistä ongelmien monimuotoistumista, syvenemistä ja pitkäaikaisvaikutuksia. Oppilashuollolla taas tarkoitetaan oppilaan oppimisen sekä psyykkisen, fyysisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä. Sekä kolmiportaisen tuen että oppilashuollon toteuttamisen nähdään vaativan järjestäytynyttä yhteistyötä. Monialaista yhteistyötä pidetäänkin hyvin tärkeänä niin oppilashuoltotyössä kuin tuen tarpeen havaitsemisessa, arvioinnissa, suunnittelussa ja toteuttamisessa (Opetushallitus 2014, 61, 77). Sekä opettajien keskinäinen että moniammatillinen yhteistyö nähdään myös oppimisen ja koulunkäynnin vaikeuksia ennalta ehkäisevänä keinona (Opetushallitus 2014, 62).

Kodin ja koulun välisen sekä moniammatillisen yhteistyön lisäksi uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014, 26, 36) velvoittavat opettajia tekemään yhteistyötä varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja jatkokoulutuksen kanssa sekä siirryttäessä alakoulusta yläkoulun puolelle. Tällä yhteistyöllä pyritään takamaan oppilaille turvallinen ja eheä oppimispolku. Yhteistyötä toivotaan lisäksi aamu- ja iltapäivätoiminnan, toisten koulujen sekä muun muassa seurakuntien, liikunta- ja kulttuuritoimen, yritysten ja muiden paikallisten toimijoiden

¹ Oppilaan saama koulunkäynnin ja oppimisen tuki jaotellaan yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen.

kanssa. (Opetushallitus 2014, 28, 36.) Yhteistyöhön velvoitetaan lisäksi opetus- ja lukuvuosisuunnitelman laadinnassa sekä oppiaineita yhdistävien laaja-alaisten osaamisalueiden opetuksessa ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelussa ja toteuttamisessa (Opetushallitus 2014, 10, 19, 32). Opetuksen järjestäjän tulee huolehtia henkilöstön mahdollisuuksista osallistua yhteistyöhön (Opetushallitus 2014, 10). Henkilöstön tiiviin yhteistyön nähdään edesauttavan koulun kasvatus- ja opetustavoitteiden toteuttamista. Lisäksi aikuisten yhteistyön nähdään mallintavan oppilaille tavoiteltavaa koulukulttuuria. Koulun tavoitteena tulisikin olla opetuksen kehittämisen ja yhtenäisyyden edistäminen sekä henkilöstön osaamisen vahvistaminen. Koulutyö tulee näin ollen järjestää joustavasti ja tarkoituksenmukaisesti yhdessä toimien ja työtä jakaen. (Opetushallitus 2014, 36.) Yhteistyön tarve ja vaatimus koulumaailmassa on siis selkeä, ja samoin tulisi olla pyrkimyksen kollegiaalisen työyhteisön rakentamiseen. Kuviossa 1 on vielä tiivistetysti esitetty peruskoulun opettajaan kohdistuvat yhteistyön vaatimukset.



KUVIO 1. Peruskoulun opettajan yhteistyötahot perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (Opetushallitus 2014) tulkiten.

Kuten olen edellä kuvannut, uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja erinäiset lait velvoittavat koulun henkilöstöä yhteistyöhön keskenään sekä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Opinnäytetyössäni en kuitenkaan ole kiinnostunut koulun ulkopuolisten tahojen kanssa tapahtuvasta yhteistyöstä tai moniammatillisesta oppilashuoltotyöstä, vaan opettajien – ja rehtorin – keskinäisestä

yhteistyöstä kollegiaalisen työyhteisön näkökulmasta. Tässä kohtaa rajaan myös käsitteen opettaja koskemaan nimenomaan peruskoulun vuosiluokilla 1–6 toimivia luokan-, aineen- ja erityisopettajia. Käsitteenä yhteistyö on mielestäni turhan laaja, sillä sen voidaan nähdä kattavan monien eri tahojen ja ammattikuntien välinen yhteistyö. Näin ollen opinnäytetyöni tutkimusongelman kannalta on aiheellista, että rajaan käsitettä yhteistyö tarkentamalla sen kollegiaalseksi yhteistyöksi.

2.3 Kollegiaalista yhteistyötä

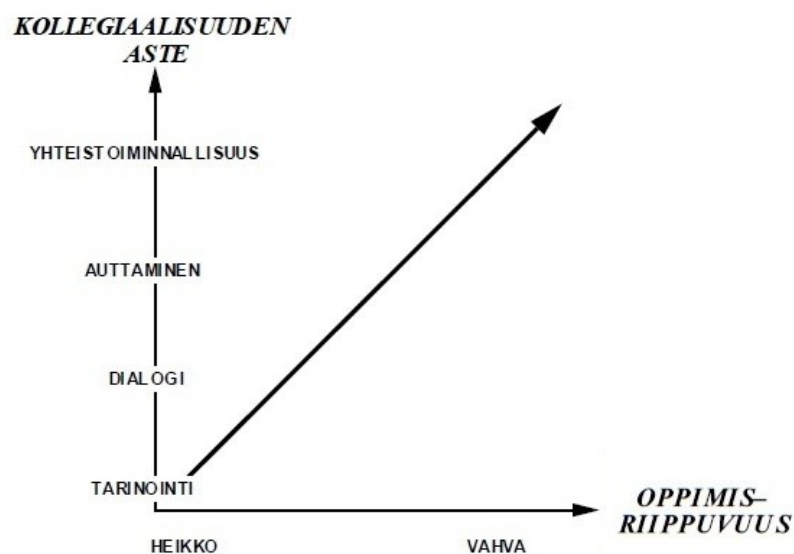
Kollegiaalinen yhteistyö rajoittuu kollegojen tekemäksi yhteistyöksi. Kuten yllä mainitsin, opinnäytetyössäni tarkoitan kollegoilla rehtoria ja opettajia, jotka toimivat samassa työyhteisössä peruskoulun alaluokilla.

Laajimman määritelmän kollegiaalisesta yhteistyöstä on esittänyt Fullan (1993), jonka ajatuksen Kohonen ja Leppilampi (1994) ovat tiivistäneet. Näkemyksen mukaan kollegiaalinen yhteistyö on ammattitaidon ja itsetuntemuksen syventymistä vuorovaikutteisen yhteistyön kautta (Kohonen & Leppilampi 1994, 55). Kollegiaalisesta yhteistyöstä voidaan käyttää myös käsitettä kollegiaalisuus. Kollegiaalisuudella tarkoitetaan opettajien tekemää yhteistyötä, jossa tavoitteena on kehittää omaa opettajuutta, oppia toisilta ja jakaa asiantuntemusta. Kollegiaalisuudessa korostuu lisäksi reflektiivisyys, jonka tarkoituksena on yhteisen pohtimisen, tutkimisen ja kyseenalaistamisen avulla tukea opettajan pedagogista kehittymistä. (Mäntylä 2002, 29–30; Sahlberg 1996, 127; Sahlberg 1997, 159; Savonmäki 2007, 33.) Kollegiaalisuus esiintyykin tavallisesti yhteistoiminnallisena suunnitteluna, ohjauksena, toisten opetuksen seuraamisena ja ammatillisena keskusteluna, jossa on vahvasti läsnä työyhteisöön kohdistuva reflektio (Hargreaves 1994, 188; Luukkainen 2004, 297; Mäntylä 2002, 30; Sahlberg 1996, 127). Esimerkkejä kollegiaalisuudesta ovat myös samanaikaisopetus ja yhteisopettajuus, joissa kaksi tai useampi opettaja toimii samanaikaisesti opettajina.

Little (1990, 177–180) on aikanaan tutkinut kollegiaalisuuden ilmenemistä koulukulttuurissa. Tutkimuksensa pohjalta hän onkin erottanut neljä eri kollegiaalisten suhteiden lajia, jotka Sahlberg (1996, 127) on nimennyt tarinoinniksi, dialogiksi, auttamiseksi ja yhteistoiminnallisuudeksi. Näistä kolme ensimmäistä edustavat kollegiaalisuuden melko heikkoja muotoja. Savonmäen (2007, 43) mukaan tarinoinnilla voidaan tarkoittaa sellaista yhteyttä, jossa kollegat saavat toisiltaan vaikutteita satunnaisesti ja yhteys heidän välillään on muodollinen. Dialogi ja auttaminen ovat puolestaan yhteyden tasoja, joissa opettaja saa kollegoiltaan apua ja tukea tiettyihin hänen itsensä määrittelemiin tarpeisiin. Dialogi jää kuitenkin pinnalliseksi ammatilliseksi keskusteluksi. Littlen (1990, 177–180) mukaan neljäs kollegiaalisuuden laji, yhteistoiminnallisuus, voidaan nähdä

kollegiaalisuuden vahvimpana muotona. Siihen kuuluvat esimerkiksi yhteinen suunnittelu, yhdessä opettaminen, toisten opetuksen seuraaminen sekä mentorointi ja valmennus. Littlen näkemyksen mukaan kollegiaalisuuden asteen kasvaessa myös opettajien keskinäinen oppimisriippuvuus lisääntyy.

Sahlberg on (1996, 128) on kehittänyt Littlen (1990) ajattelun pohjalta yhteistyömallin (kts. kuvio 2), joka yhdistää kollegiaalisuuden tason ja oppimisriippuvuuden: mitä vahvempi riippuvuus on, sitä syvemmällä tasolla kollegiaalisuus toteutuu. Sahlbergin (1996, 129) mukaan oppimisriippuvuus onkin ymmärrettävä ryhmädynamiikkaan kuuluvana positiivisena voimavarana. Vahvassa koulukulttuurissa opettajien keskinäinen oppimisriippuvuus ilmenee siten, että koulukulttuuria kuvaavat uskomukset, arvot ja normit ovat työyhteisössä reflektion kohteena. Tällöin koulun toimintojen taustalla vaikuttaa ammatillisesti orientoitunut, reflektiokykyinen koulukulttuuri. (Sahlberg 1996, 129.) Yhteistoiminnallisuuden voidaan siis nähdä synnyttävän vahvaa opettajien keskinäistä oppimisriippuvuutta ja parantavan näin työyhteisön reflektiotaitoa.



KUVIO 2. Koulukulttuurin kollegiaalisuuden asteet (Sahlberg 1996, 128).

Myös Kohonen ja Leppilampi (1994, 72) puhuvat yhteistoiminnallisuudesta. He käyttävät termiä tarkoittaessaan vapaaehtoisuuteen, kaikkien osapuolien keskinäiseen luottamukseen ja yhteisiin ammatillisiin tavoitteisiin tähtäävää toimintatapaa. Yhteistoiminnallisesti työskentelevässä koulussa keskeistä onkin, että opettajat auttavat toisiaan ammatillisessa kehityksessä (Kohonen & Leppilampi 1994, 70). Osa tutkijoista käyttää termiä yhteistoiminnallisuus viitattaessaan kollegiaalisuuden korkeimpaan muotoon. Osa taas mieltää ylipäättään kollegiaalisuuden käsitteenä tarkoittamaan

edellä mainittua kollegiaalisuuden korkeampaa muotoa. Näin ollen käsitteitä yhteistoiminnallisuus ja kollegiaalisuus käytetään usein myös toistensa synonyymeina.

Korostaessaan ammatillisen kehittymisen merkitystä Kohonen ja Leppilampi (1994, 66) puhuvat kollegiaalisesta ohjauksesta. Kollegiaalinen ohjaus voidaan nähdä ehdottoman luottamuksellisena prosessina, jossa on kysymys oman asiantuntemuksen jakamisesta ja jokaisen ammatillisen kehittymisen edistämisestä. Kollegiaaliseen ohjaukseen liittyy usein esimerkiksi vastavuoroista havainnointia, ohjausta sekä palautteen antamista ja saamista. (Kohonen & Leppilampi 1994, 66.) Tilanteena kollegiaalisen ohjauksen voidaan nähdä muistuttavan opettajakoulutukseen kuuluvia opetusharjoitteluita, joissa seurataan toisten pitämiä tunteja ja vastavuoroisesti saadaan palautetta omista opetustunneista ammatillisen kehittymisen hengessä. Kollegiaalisuus tulee Sahlbergin (1997, 168) mukaan nähdä tehokkaana ammatillisen kehittymisen ja oppimisen välineenä. Hänen mukaansa kollegiaalisuudella voi olla sekä suora että epäsuora vaikutus opettajan oppimiseen. Suora vaikutus tarkoittaa opettajan välitöntä ideoiden jakamista, auttamista ja ohjaamista. Epäsuora vaikutus taas ilmenee ensisijaisesti kokeilemisen muodossa, mikä tarkoittaa, että opettajan halu ja mahdollisuus kokeilla esimerkiksi uusia opetuskäytäntöjä helpottuu. (Sahlbergin 1997, 168.)

Kollegiaalisuutta voidaan luokitella myös sen muodollisuuden perusteella. Esimerkki tästä on Savonmäen (2006, 158–161) jako informaaliin ja formaaliin kollegiaalisuuteen. Informaalilla kollegiaalisuudella tarkoitetaan yhteistyötä, joka on välittömästi omaan työhön liittyvää. Sitä leimaakin epävirallisuus ja sen lähtökohtana on oman perustyön sujuminen ja hallinta. Informaalia kollegiaalisuutta voidaan pitää hyvin spontaanina ja suunnittelemattomana ja se on usein ratkaisu ”tässä ja nyt” -tyylisiin ongelmiin. Informaalina kollegiaalisuutena voidaankin nähdä muun muassa käytävillä keskustelu, pikapalaverit ja nopeasti annetut vinkit toisille. Formaali kollegiaalisuudella puolestaan tarkoitetaan yhteistyötä, joka on hallinnon aloitteesta tapahtuvaa toimintaa. Se on usein esimiesjohtoista ja siihen liitetään esimerkiksi virallisten pöytäkirjojen laatiminen. Formaali kollegiaalisuutena voidaankin pitää virallisia kokouksia, opetussuunnitelmatyötä tai ennalta määriteltujen hankkeiden toteuttamista. Sahlberg (1997, 171–172) käyttää formaalista kollegiaalisuudesta käsitettä pakollinen kollegiaalisuus. Se voidaan nähdä joukkona muodollisia ja hallinnollisia toimenpiteitä, joiden päämääränä on korostaa konsultointia ja yhteissuunnittelua. Pakollinen kollegiaalisuus tähtää siis usein ulkopuolelta tulevien uudistusten, kuten uusien arviointikäytäntöjen toimeenpanoon. Jakoa informaaliin ja formaaliin kollegiaalisuuteen voidaan pitää keskeisenä, sillä Mäntylän (2002, 28) mukaan tarkasteltaessa yhteistyötä ja sen kehittymistä kouluorganisaatiossa merkittävä tekijä on nimenomaan yhteistoiminnan pakollisuus tai vapaaehtoisuus.

Myös Willman (2001, 36) on päätnyt luokittelemaan kollegiaalisuutta. Hnen mukaansa kollegiaalisuus voidaankin koulukontekstissa jakaa rajattuun ja laajennettuun kollegiaalisuuteen. Rajatulla kollegiaalisuudella tarkoitetaan kätntöä, jossa opettajat hoitavat yhdessä päivittäisen koulutyön suunnittelua ja toteutusta koulussa vallitsevan perinteen ja käytännön mukaisesti. Laajennettuun kollegiaalisuuteen taas sisältyy koko koulutyötä koskevaa kollektiivista reflektointia, kriittisyyttä ja kehittämistä. Laajennetun kollegiaalisuuden voidaan näin ollen nähdä liittyvän kouluorganisaation uudistumiseen. Jyrkiäinen (2007, 57) mukaan kollegiaalisuudella onkin mahdollista tavoittaa uutta luova, innovatiivinen tapa työskennellä, jolloin yhteistoiminnassa ei vain jaeta ideoita, vaan lisäksi kehitetään uusia ja entistä parempia työskentelymuotoja.

Kollegiaalisuutta voidaan luokitella eri tavoilla ja siitä voidaan käyttää myös nimitystä yhteistoiminnallisuus. Opinnäytetyössäni käytän kuitenkin käsitteitä kollegiaalisuus ja kollegiaalinen yhteistyö, jotka näen toistensa synonyymeina. Käsitteenä kollegiaalisuus ja kollegiaalinen yhteistyö ovat sopivia, sillä ne ovat yhteistyön käsitettä rajatumpia ja selkeämpiä. Myös Sahlbergin (1996, 127) mukaan kollegiaalinen yhteistyö tulee nähdä opettajien keskinäisen yhteistyön rajatumpana muotona, sillä pelkkä yhteistyö saattaa liittyä esimerkiksi opettajien harrastuksiin tai vapaa-ajan viettoon. Opinnäytetyössäni tarkoitankin kollegiaalisella yhteistyöllä ja kollegiaalisuudella opettajien välistä työhön liittyvää yhteistyötä eli kollegoiden välistä vuorovaikutuksellista, kaikkia osapuolia hyödyttävää ja tavoitteellista toimintaa. Näin ollen en ole halunnut rajata kollegiaalista yhteistyötä koskemaan pelkästään niin sanottua korkeamman asteen kollegiaalisuutta, vaan olen ottanut kollegiaalisen yhteistyön käsitteeseen mukaan myös formaalin, rajatun ja pakotetun kollegiaalisuuden.

2.4 Tiimi yhteistyön ytimenä

Puhuttaessa yhteistyöstä tai tarkemmin kollegiaalisesta yhteistyöstä ja kollegiaalisuudesta ei voida unohtaa näiden käsitteiden ydintä, joka muodostuu vuorovaikutuksessa toimivista henkilöistä. Yhteistyötä ei voikaan tehdä yksin, vaan se vaatii aina vähintäänkin toisen henkilön. Yleisimmin yhteistyön ytimen muodostaa kuitenkin paria isompi ryhmä tai tiimi.

Kauppila (2005, 85–86) määrittelee ryhmän henkilöiksi, joilla on yhteisiä intressejä tai tarpeita ja jotka jollakin tavalla hyötyvät toisistaan ryhmänä. He jakavat aineellisia tai aineettomia resursseja ja vaikuttavat toisiinsa. Lisäksi heillä on usein yhteisiä tavoitteita tai motiiveja. Vuorovaikutus ryhmäläisten välillä on keskeistä ja vuorovaikutuksellisuus onkin yksi ryhmän käsitettä määrittävä tekijä. Lisäksi ryhmän määritelmään kuuluu jäsenten tietoisuus ryhmään kuulumisesta. Toisin sanoen jokaisen jäsenen on oltava tietoinen siitä, keitä ryhmään kuuluu. Himbergin (1996, 17)

mukaan työyhteisöä voidaan pitää ryhmänä, sillä työyhteisöllä on yhteinen tavoite ja ihmiset ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Työyhteisön koosta riippuen voidaan puhua pien- tai suurryhmästä, ja ison suurryhmän sisällä voi olla myös useampia pienryhmiä.

Ryhmien sijoittuessa erilaisiin organisaatioihin, kuten kouluun, käytetään ryhmistä myös käsitettä tiimi, joka yleisemmin liittyy nimenomaan organisaatioteorioihin. Tiimin käsitettä käytetään nykyisin paljon ja siitä onkin useita hieman toisistaan eriäviä määritelmiä. Katzenbach ja Smith (1994, 45) määrittelevät tiimin pieneksi ryhmäksi ihmisiä, jotka ovat sitoutuneet yhteiseen tehtävään, suoritustavoitteeseen ja toimintamalliin. Heillä on toisiaan täydentäviä taitoja ja he ovat yhteisvastuussa suorituksistaan. Pirneksen (1994, 18) mukaan taas tiimi on ryhmä ihmisiä, jotka itsejohtoisesti, yhteisvastuullisesti ja tiiviissä yhteistyössä suorittavat jotakin työkokonaisuutta. Jäsenten erilaisuutta hyödyntäen tiimi pyrkiiin yhteisiin tavoitteisiin ja arvopäämääriin. Yhteisvastuullisuuden ei voida kuitenkaan ajatella poistavan yksilön vastuuta, vaan yksilölliset suoritukset tulee nähdä osana suurempaa, tiimin yhteistä, suoritusta. Edellisten tavoin myös Manka (1999, 53) korostaa tiimin määritelmässä yhteisvastuullisuutta. Hänen mukaansa tiimi onkin pieni ryhmä ihmisiä, jotka pitävät itseään yhteisvastuullisina suorituksistaan. Tiimin jäsenet ovat mahdollisimman monitaitoisia sekä sitoutuneita yhteiseen tavoitteeseen. Tiimiläisten välinen vuorovaikutus on avointa ja se tarjoaa yhteisen oppimisen mahdollisuuksia. Oman määritelmänsä tiimille antaa myös Heikkilä (2002, 16–17, 32), jonka mukaan tiimi voidaan määritellä tiiviiksi ryhmäksi ihmisiä, joilla on yhteinen päämäärä. Jokaisella jäsenellä on oma merkittävä työroolinsa ja osaamisensa, jotka täydentävät toisten tiimin jäsenten työrooleja ja osaamista. Tiimi pyrkii siis päämääräänsä yhteisvastuullisesti yhdessä sovittujen normien ohjatessa työskentelyä. Mäntylä (2002, 74) on samoilla linjoilla edellä esiteltyjen määritelmien kanssa. Lisäksi hän kuitenkin korostaa tiimin jäsenten reflektiotaitoa toiminnan kehittämiseksi. Tiimiin kuuluvien yksilöiden on myös tehtävä itsereflektion avulla oma osaamisensa näkyväksi (Mäntylä 2002, 61).

Tiimin käsitteen määrittelyssä korostuu yhteisvastuullisuus ja tavoitteellisuus. Lisäksi määritelmät näkevät jäsenten erilaisen osaamisen kantavana voimavarana, joka mahdollistaa erilaiset näkökulmat ja avoimen ilmapiirin. Määritelmät myös korostavat, että tiimissä ei saisi olla liian montaa jäsentä. Pienikokoinen tiimi on siis määritelmien mukaan toimivin. Tehokkaassa tiimissä onkin 4–8 henkeä (Heikkilä 2002, 32).

Heikkilän (2002, 16) mukaan ryhmän ja tiimin käsitteillä on niiden samankaltaisuuksista huolimatta enemmän eroavaisuuksia kuin samoja piirteitä. Selvimpänä erona voidaan nähdä jäsenten välisille suhteille asetetut odotukset. Tehokkaalta tiimiltä vaaditaan paljon osallistumista, sitoutumista ja yhteistyötä, kun taas työryhmältä edellä mainittuja asioita vaaditaan vähemmän. Tehokkaalta tiimiltä vaaditaan myös tavallista ryhmää enemmän tuloksellisuutta. Heikkilä (2002,

17–18) onkin teoksessaan jäsentänyt Williamsin [1996] kehittämää ryhmä–tiimi-jatkumoa, joka osaltaan selittää tiimin ja ryhmän käsitteiden välistä eroa. Ryhmä–tiimi-jatkumossa kehittymättömimpänä muotona nähdään löysästi muodostettu työryhmä ja kehittyneimpänä saumaton tiimi. Näiden väliin jää yhteistyössä toimiva työryhmä. Löysästi muodostetussa työryhmässä jäsenien ei odoteta toimivan tehokkaasti yhteistyössä. Ihmiset onkin jaettu ryhmiin yleensä hallinnollisista syistä, kuten tilankäytön vaatimuksista tai yhteisen tehtävänimekkeen johdosta. Ryhmän jäsenten ei tarvitse kommunikoida toistensa kanssa paljoakaan, eikä heiltä odoteta yhteisvastuullista toimintaa. Sen sijaan saumattomien tiimien toiminnassa korostuu tehokkuus ja läheinen kontakti muiden tiimin jäsenten kanssa. Tiimin tehokkuus perustuukin jäsenten jaettuun mutta koordinoituun työpanokseen: työn lopputulos on enemmän kuin osiensa summa. Saumattoman tiimin jäsenet myös kommunikoivat tehokkaasti keskenään ja ratkovat avoimesti mahdollisia jännitteitä ja ristiriitoja. Edellä mainittujen saumattoman tiimin ja löysästi muodostuvan työryhmän välille sijoittuu yhteistyössä toimiva työryhmä. Se, mihin kohtaan jatkumoa työryhmä sijoitetaan, riippuu siitä, kuinka paljon ryhmän jäsenet tekevät yhteistyötä keskenään. Mitä suurempi yhteistyön määrä työryhmässä on, sen lähemmäksi saumattomia tiimejä ollaan menossa. (Heikkilä 2002, 17–18.) Koulukontekstissa koko opettajayhteisö ehkä harvemmin pääsee saumattomien tiimien tasolle asti. Todennäköisesti yhteistyö siis jää yhteistyössä toimivan työryhmän – tai pahimmillaan löysästi muodostetun työryhmän – tasolle. Saumattomat tiimit kuuluvatkin yleensä enemmän yritysmaailmaan, jossa tiimityö nähdään tuloksellisuuden ja tehokkuuden lisäämisen keinona.

En ole opinnäytetyössäni varsinaisesti kiinnostunut tiimin ja ryhmän käsitteiden eroavaisuuksista, vaan nimenomaan kollegiaalisesta yhteistyöstä ja kollegiaalisuudesta, johon tiimin ja ryhmän käsitteet läheisesti kuuluvat. Kuten aiemmin totesin, ei kollegiaalista yhteistyötä voi olla ilman ihmisiä, jotka sitä tekevät. Näin ollen voidaan tilanteesta riippuen käyttää käsitettä tiimi tai ryhmä puhuttaessa kollegiaalista yhteistyötä tekevästä henkilöstä. Kuitenkin, vaikka opinnäytetyöni mielenkiinto ei ensisijaisesti kohdistu tiimin ja ryhmän eroavaisuuksiin, ovat nämä hyödyllisiä käsitteitä työyhteisöä ja sen kollegiaalisuutta tutkittaessa.

Tiimi ja ryhmä käsitteen yhteydessä voidaan puhua myös tiimioppimisesta, joka voidaan määritellä kollektiiviseksi uuden tiedon luomiseksi, jossa hyödynnetään jäsenten erilainen osaaminen (Mäntylä 2002, 73, 78). Helakorpi, Juuti ja Niemi (1996, 152) puhuvat tiimioppimisen yhteydessä synergiaista, jolla he tarkoittavat sitä, että tiimin oppiminen ja osaaminen on enemmän kuin vain jäsenten oppimisen ja osaamisen summa. Yhdessä synnytetään siis jotain uutta, jota kukaan tiimin jäsen ei olisi voinut luoda yksinään. Tiimioppimista ei tulekaan nähdä pelkästään tiimien toimintatapana, vaan se tulisi ennemmin nähdä käsityksenä ihmisen oppimisesta ja

toiminnasta sekä siitä, että yhdessä tekemällä voidaan oppia toisilta paljon (Helakorpi, Juuti & Niemi 1996, 123). Willman (2001, 47) puolestaan korostaa tiimioppimisen merkitystä etenkin työelämän näkökulmasta, sillä työ nähdään nykyään aikaisempaa enemmän oppimisprosessina. Hän perusteleekin tiimissä oppimisen hyötyä nimenomaan elinikäisellä oppimisella, jonka mukaan työ ja siinä kehittyminen on jatkuvaa oppimista. Willman uskoo, että mikään ammatti ei pysy enää muuttumattomana ja tulevaisuuden työyhteisöt tulevatkin olemaan niin sanottuja oppivia yhteisöjä. Tämän takia tarvitaan tiimioppimisen taitoja ammattitaidon kehittämiseksi ja ylläpitämiseksi.

Vaikka Willmanin ajatukset ovat 15 vuoden takaisia, ovat ne edelleen ajankohtaisia ja paikkaansa pitäviä. Näin ollen voidaan todeta, että tulevaisuudessa elinikäisen oppimisen rooli tulee olemaan yhä merkittävämmässä osassa työelämässä. Tästä syystä olen opinnäytetyössäni esitellyt kollegiaalisuuden käsitteen lisäksi myös tiimioppimisen käsitteen, joka korostaa osuvasti nimenomaan oppimista. Voidaankin ajatella, että kollegiaalisuus sisältää parhaimmillaan myös tiimioppimista.

3 KOULU ORGANISAATIONA

Tässä luvussa käsittelem koulua organisaationäkökulmasta, sillä opinnäytetyöni mielenkiinto kohdistuu kouluun nimenomaan työyhteisönä. Työyhteisö taas toimii aina jossain organisaatiossa. Kouluorganisaatio ja työyhteisö näkökulmaan liittyy lisäksi olennaisesti rehtorin ja opettajan työnkuvat, joita myös käsittelem tässä luvussa.

3.1 *Koulu oppivana ja asiantuntijaorganisaationa*

Asiantuntijaorganisaation keskeisimpänä tunnuspiirteenä voidaan pitää sen pääoman muodostumista henkilöstön osaamisesta (Forss-Pennanen 2006, 90; Pesonen 2007, 30). Helakorven, Juutin ja Niemen (1996, 97) mukaan yleensä asiantuntijaorganisaatiot perustuvatkin erilaisiin itseohjautuviin ryhmiin. Asiantuntijaorganisaatiossa työntekijöiden itsenäisyys korostuu ja heiltä odotetaan vastuunottamista. Lisäksi asiantuntijoilta odotetaan luovia ratkaisuja ja laadukasta työtä (Pesonen 2007, 25, 30). Vulkon (2001, 22) mukaan asiantuntijaorganisaatiolle onkin ominaista työntekijän kahdenlainen rooli: toisaalta hän on oman alansa itsenäinen asiantuntija ja toisaalta organisaation edustaja. Näiden määritelmien voidaan nähdä sopivan hyvin kouluorganisaatioon, sillä koulun tärkeimmän pääoman muodostaa opetushenkilöstön ammattitaito. Opettajien työ on myös luonteeltaan itseohjautuvaa ja vastuullista sekä ainakin ajoittain luovien ratkaisujen tekoa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) avulla pyritään myös varmistamaan, että jokaisen yksittäisen opettajan työ on itsenäisyydestään huolimatta laadukasta. Koulu voidaan siis nähdä asiantuntijaorganisaationa. Vulkon (2001, 33) mukaan koulu onkin hyvin koulutettujen asiantuntijoiden yhteisö.

Asiantuntijan tärkein työväline on oma ajattelu, jolloin Pesosen (2007, 30–31) sekä Helakorven, Juutin ja Niemen (1996, 101) mukaan työn mielekkyys, motivaatio ja hyvät työolosuhteet ovat keskeisessä asemassa. Työn mielekkääksi kokemiseen ja motivaatioon asiantuntijaorganisaatiossa liitetään muun muassa itsenäisyys, tavoitteet, ammatillinen kehittyminen, hyvät työvälineet, osaavat kollegat, esimiesten ja kollegoiden aito kiinnostus, palautteen saaminen, hyvä esimies ja innostava työilmapiiri (Helakorpi, Juuti & Niemi 1996, 101; Pesonen 2007, 30–31, 69–70). Työn mielekkyyttä ja motivaatiota asiantuntijaorganisaatiossa

puolestaan vähentää esimerkiksi liika hierarkkisuus, laiskat kollegat, työntekijän kokemaa yksin jääminen ja huono esimies (Pesonen 2007, 70–71). Vaikuttaisi siis siltä, että asiantuntijaorganisaatiossakaan yksintekemisen kulttuuri ei enää ole tavoiteltava tila siitä huolimatta, että itsenäisyys ja vastuullisuus ovat asiantuntijan työssä korostuneessa asemassa. Nykyaikaisessa asiantuntijaorganisaatiossa toimintakulttuuria voisikin olla syytä kehittää kohti Halenius-Alarin, Huhtasen ja Paatoksen (2009) kannattamaa yhteistoiminnallisuutta (kts. alaluku 2.1).

Myös Mönkkösen ja Roosin (2009, 256) mukaan asiantuntijaorganisaatioissa tulee panostaa yhteisöllisyyteen ja yhdessä toimimiseen. Heidän mukaansa oppimiseen, ajatteluun ja vuorovaikutukseen pitääkin kiinnittää työyhteisössä sitä enemmän huomiota, mitä enemmän työtä tehdään aivoilla. Työyhteisössä tarvitaan näin ollen foorumeita yhteiselle ideoinnille ja yhteistyölle sekä haasteita, joihin voidaan vastata työntekijöiden erilaisen osaamisen avulla. Enää ei siis riitä, että tietää asioita ja osaa hoitaa oman työnsä. Sen sijaan Mönkkösen ja Roosin mukaan on osattava rakentaa tietoa yhdessä toisten kanssa, tehdä asioita yhdessä ja tukea toisen kehittymistä yhteisessä työssä. Tällä tavoin toimivasta organisaatiosta voidaan käyttää nimitystä oppiva organisaatio.

Saralan ja Saralan (1998, 54) mukaan oppivan organisaation määritelmässä keskeistä on oppimisen yhteys muutokseen, muuttumiseen ja innovaatioon sekä henkilöstön aktiivinen osallistuminen toiminta- ja työskentelytapojen muokkaamiseen. Oppiminen oppivassa organisaatiossa nähdäänkin ennen kaikkea yhteistyössä tapahtuvana toiminnan kehittämisenä (Sarala & Sarala 1998, 55). Oppivassa organisaatiossa tiedon nähdään syntyvän yksilöiden reflektion ja yhteistyön tuloksena. Oppivan organisaation tunnuspiirteinä voidaan siis pitää osaamista, oppimista ja kykyä nopeisiin muutoksiin eli sitä, miten organisaatio oppii oppimaan. Oppivassa organisaatiossa keskeistä on panostaa henkilöstön osaamisen kehittämiseen ja käytänteiden uudistamiseen. Oppivassa organisaatiossa korostetaan näin ollen vuorovaikutusta ja verkostoitumista yksintekemisen sijaan. (Forss-Pennanen 2006, 90; Helakorpi, Juuti & Niemi 1996, 95–96; Mäntylä 2002, 35; Sahlberg 1997, 109; Vulkko 2001, 20; Willman 2001, 26.)

Organisaation kehittyminen oppivaksi organisaatioksi ei kuitenkaan tapahdu itsestään. Saralan ja Saralan (1998, 84–85) mukaan se vaatiikin ennen kaikkea luovuutta ja uuden kokeilua, riskien ottamista sekä virheiden ja erehdysten tekemistä. Näiden lisäksi vaaditaan työyhteisöltä saatavaa henkistä ja sosiaalista tukea, apua ja arvostusta. Ilmapiiriin on siis oltava avoin ja luottamuksellinen, jolloin avun ja tuen antaminen ja vastaanottaminen on helppoa ja virheiden tekeminen sallitaan. Oppivaksi organisaatioksi kehittyminen edellyttää Mäntylän (2002, 18) mukaan myös yhteisen näkemyksen syntymistä, mikä puolestaan vaatii vuorovaikutusta ja käytäntöjen kriittistä arviointia. Olennaista on siis yksilöiden – sekä koko organisaation – kyky itsereflektioon. Organisaation

kehittyminen oppivaksi organisaatioksi nähdäänkin tärkeänä erityisesti uudistumisen ja kehittämisen kannalta. Sahlberg (1997, 110–111) kuitenkin muistuttaa, että oppiva organisaatio tulee nähdä ennen kaikkea visiona sen sijaan, että se olisi konkreettisesti saavutettavissa oleva tila. Tällä ajattelulla halutaan hänen mukaansa korostaa kehittämisen prosessia eli tulemistä olemisen sijaan.

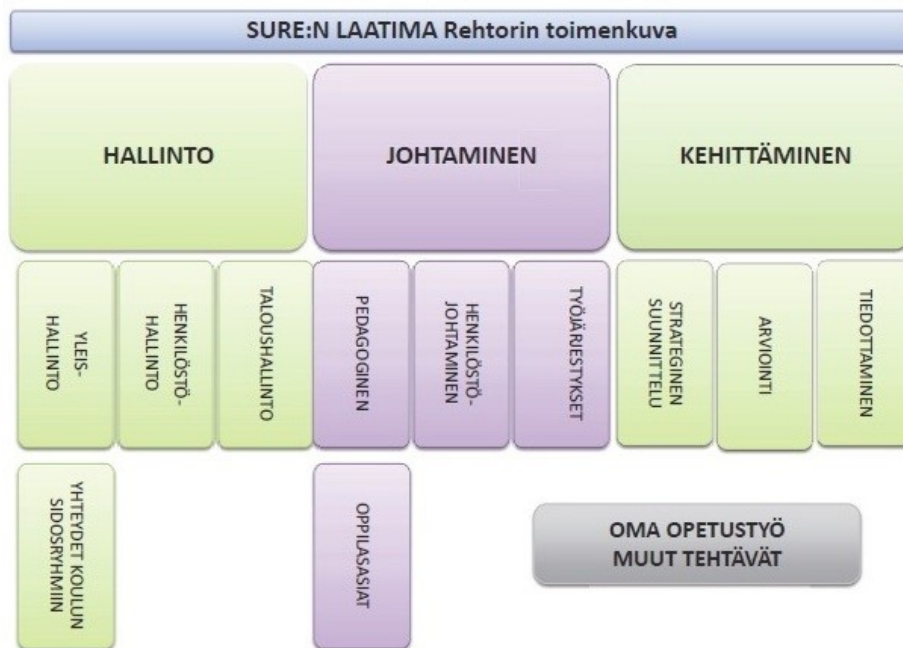
Monet tutkijat (mm. Helakorpi; Juuti & Niemi 1996; Mäntylä 2002; Sahlberg 1996; Sarala & Sarala 1998; Vulkko 2001) puhuivat jo vuosituhaten vaihteessa koulun kehittämisestä oppivaksi organisaatioksi. Uusimmissa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 27) onkin vihdoin esitetty tavoite koulusta oppivana yhteisönä. Tavoitteen mukaan koulun tulee toimia oppivana yhteisönä, joka kehittyy vuorovaikutuksen avulla ja kannustaa kaikkia jäseniään oppimiseen. Keskeisinä tekijöinä tavoitteen saavuttamisessa nähdään yhdessä tekeminen, osallisuus, tavoitteiden pohdinta, oman työn arviointi, kodeilta ja muilta tahoilta saatu palaute, kokeileminen, innostuminen sekä virheistä ja toinen toisiltaan oppiminen. Vuorovaikutus, yhteistyö ja monipuolinen työskentely nähdään kouluyhteisön kaikkien jäsenten oppimista ja hyvinvointia edistävinä tekijöinä. (Opetushallitus 2014, 27.) Uusien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden oppivan yhteisön tavoite vaikuttaa selvästi oppivan organisaation mallista johdetulta. Näin ollen voidaan koululla nähdä olevan nykyään myös virallinen velvoite pyrkiä kohti oppivan organisaation ideologiaa.

Oppivan organisaation määrittelyssä ja edellytyksissä korostuu yhteistyö, osallistuminen, reflektio, arviointi, palaute ja osaamisen kehittäminen sekä ilmapiirin muokkaaminen avoimeksi ja toisia tukevaksi. Ei siis ole ihme, että etenkin koulukontekstissa keskeisenä oppivan organisaation edellytyksenä nähdään kollegiaalisuus (Luukkainen 2004, 297; Sahlberg 1997, 160; Välijärvi 2006, 24). Sahlbergin (1997, 160) mukaan kollegiaalisuuden merkitystä ei koulun kehittämisessä ja oppivaksi organisaatioksi pyrkimisessä voidakaan kiistää. Kollegiaalisuus on hänen mukaansa tärkeää ennen kaikkea yhteisöllisyyden, luottamuksen, tuen ja auttamisen normien luomisessa koulukulttuuriin, ja näin ollen oppivan organisaation edellytys.

Oppivan organisaation ideologialla, koulukulttuurilla ja kollegiaalisuudella voidaan siis nähdä vahva yhteys toisiinsa: Oppivan organisaation edellytyksenä on yhteisöllinen ja yhteistoiminnallinen koulukulttuuri. Yhteisöllisen ja yhteistoiminnallisen koulukulttuurin syntymistä puolestaan edesauttaa kollegiaalisuus ja yhteistyö, jolloin kollegiaalisuus tulee nähdä yhteisöllisyyttä luovana tekijänä. Toisaalta taas vahva yhteisöllisyyden kulttuuri myös osaltaan lisää kollegiaalisuutta ja yhteistyötä eri tahojen välillä.

3.2 Rehtorin työnkuva

Perusopetuslaki (1998) määrää, että jokaisessa koulussa on oltava sen toiminnasta vastaava rehtori. Tämän asetuksen perusteella rehtorin työnkuvan voidaan nähdä olevan niinkin laaja-alainen kuin koko koulun toiminnasta vastuussa oleminen. Rehtorin työn vastuullisuus ja moninaisuus tulee hyvin esille myös Suomen Rehtorit ry:n (SURE) laatimasta rehtorin toimenkuvaa kuvaavasta kaaviosta (kts. kuvio 3), jonka mukaan rehtorin työ jakautuu hallintoon (management), johtamiseen (leadership) ja kehittämiseen (Opetushallitus 2013, 42). Näiden kokonaisuuksien nähdään vielä jakautuvan useisiin eri osa-alueisiin. Lisäksi jokainen yksittäinen osa-alue pitää sisällään monia erilaisia työtehtäviä. Esimerkiksi hallintoon kuuluvan taloushallinnon osa-alue pitää sisällään muun muassa talousarvion laadinnan ja seurannan, määrärahojen jakamisen ja käytön, laskujen hyväksymisen sekä investointi- ja toimintasuunnitelman tekemisen. (Opetushallitus 2013, 42–45.)



KUVIO 3. Rehtorin toimenkuva Suomen Rehtorit ry:n määrittelemänä (Opetushallitus 2013, 42).

Opetushallituksen (2013, 14) mukaan rehtorin työnkuvan keskeinen osuus on pedagogisessa johtamisessa, johon kuuluu esimerkiksi opetuksen järjestäminen, verkostoituminen sekä oppilaitoksen kehittämistyön ja siihen liittyvän yksilöiden ja yhteisön osaamisen ja oppimisen johtaminen. Keskeinen osa rehtorin työnkuvaa on myös yleis- ja taloushallinnollisista tehtävistä huolehtimisesta sekä henkilöstöjohtamisesta. Lisäksi rehtorille kuuluu yleensä tietty tuntimäärä opetusta (Kemppinen 2009, 23; Opetushallitus 2013, 42). Lahteron (2011, 32) mukaan rehtori voidaankin nähdä niin henkilöstö-, hallinto- ja talousjohtajana kuin pedagogisena asiantuntijana,

yhteistyöverkostojen luoja ja koulukulttuurin muodostajana. Pesosen (2007, 30) mukaan esimies on myös aina se henkilö, joka luo asiantuntijalle mahdollisuuden saada aikaan hyvä lopputulos. Toisin sanoen rehtorin on luotava opettajille ja muille alaisilleen mahdollisuuksia menestyä työssään.

Tärkeän roolin rehtorin työssä näyttäisi siis saavan johtaminen, joka Honkasen (2013, 14) mukaan tulee käsittää ennen kaikkea vastuun kantamisena organisaatiosta, sen henkilöstöstä ja oppilaista. Opetushallituksen (2013, 25) mukaan rehtorin johtamistyöllä varmistetaan opetus- ja kasvatusprosessin toteutuminen tuloksellisesti ja tavoitteiden suuntaisesti. Näin ollen rehtorin tulee suunnata koulun kehittäminen perustehtävän täsmentämiseen, koulukohtaisten visioiden ja strategioiden määrittämiseen, toimintakulttuurin uudistamiseen sekä opetussuunnitelmatyöhön. Kohosen ja Leppilammen (1994, 39–43) mukaan vahvaa ja hyvää rehtoria kuvaakin koulun vision ja tavoitteiden määrittäminen, toimintakulttuurin kehittäminen, kannustava johtaminen, yhteistyön tukeminen, työn koordinointi ja vastuun jakaminen, henkilöstön kouluttautumisen tukeminen, avoin ristiriitojen kohtaaminen sekä henkilöstön itseluottamuksen, vastuunoton ja itsearvioinnin tukeminen. Vaikka nämä ajatuksen ovat 1990-luvulta, ovat ne edelleen varsin päteviä kuvaamaan hyvää rehtoria ja johtajuutta.

Johtamisen ohella koulun kehittäminen nähdään yhtenä rehtorin työn keskeisenä tehtäväalueena. Kuten edellisessä alaluvussa todettiin, uusien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) mukaan kouluorganisaatiota ja etenkin sen toimintakulttuuria tulee kehittää kohti oppivan organisaation ideologiaa. Sama pyrkimys on nähtävissä myös rehtorin toimenkuvassa ja työtehtävissä, jotka korostavat henkilöstön osaamisen kehittämistä sekä organisaation toimintakulttuurin uudistamista. Lehkosen (2009, 180) mukaan rehtorin tulee kyetä johtamaan oppivaa organisaatiota ja uudistamaan koulukulttuuria, jotta koulussa työskentelevien henkilöiden kyvykkyys saataisiin koko yhteisön käyttöön. Tähän toimintakulttuurin kehittämiseen ja oppivan organisaation malliin pyrkimiseen liittyy olennaisesti myös kollegiaalisuus.

Taajamon, Puhakan ja Välijärven (2014, 26) mukaan rehtorin tulee olla yhteistyön rakentaja, joka muodostaa tiimejä ja kehittää erilaisia jaetun johtamisen malleja sekä edistää osallistavaa ja sitouttavaa päätöksentekoa. Myös Halenius-Alari, Huhtanen ja Paatos (2009, 84, 93) näkevät rehtorin roolin keskeisenä yhteistyölle ja kollegiaalisuudelle. Heidän mukaansa rehtori on avainasemassa yhteistoiminnallisten rakenteiden luomisessa. He näkevät lisäksi, että koulua voidaan muuttaa vasta kun usealla työyhteisön jäsenellä on siihen halua ja koulussa vallitsevat vahvat kollegiaalisuuden normit yhteistyöstä, keskinäisestä tukemisesta ja kannustamisesta. Kemppinen (2009, 21, 24) on edellisten kanssa samaa mieltä ja hänen mukaansa rehtorin ja opettajien välinen

sekä opettajien keskinäinen kollegiaalisuus onkin kouluyhteisön toiminnan elinehto. Onnistunut johtaminen vaatii hänen mukaansa ennen kaikkea opettajien sitouttamista yhteisiin päämääriin ja päätöksentekoon, jolloin saadaan luotua koulun yhteinen visio. Tämän vision avulla taas koko henkilöstö voidaan integroida yhtenäiseksi toimintakokonaisuudeksi.

Vaikka useat eri tahot korostavat koulun kehittämisen merkitystä, on kuitenkin käynyt ilmi, ettei rehtorilla useinkaan ole riittävästi aikaa koulun suunnitelmalliseen kehittämiseen (Karikoski 2009, 204). Rehtorin työajasta kuluukin noin puolet hallinnollisten asioiden hoitamiseen. Lisäksi rehtoria työllistävät usein koulun lukujärjestykseen liittyvät haasteet, kurinpito-ongelmien ratkaiseminen ja juoksevien asioiden hoitaminen. (Karikoski 2009, 121–123, 198, 204, 217; Taajamo, Puhakka & Välijärvi 2014, 24.) Mustonen (2003, 180) onkin todennut jo 2000-luvun alussa rehtoreilla olevan vaikeuksia hoitaa kaikki heiltä edellytetyt tehtävät. Syynä tähän Mustonen näkee koulun johtamisen laaja-alaisuuden ja ristiriitaisuuden. Myös Pesonen (2009, 153–154) on havainnut rehtoreilta vaadittavan osittain ristiriitaisia asioita: Oppilaat tulee kasvattaa suomalaisia arvoja kunnioittaviksi, mutta samalla globaaleiksi maailman kansalaisiksi. Koulua vaaditaan johdettavan demokraattisesti koko yhteisön voimin, mutta samalla koulussa halutaan olevan vahva johtaja. Lisäksi rehtorin odotetaan johtavan koulua talon sisältä, mutta samalla jatkuvasti verkostoituvan ulospäin, vähintäänkin alueelliseen yhteistoimintaan.

Edellä esittelemieni kuvausten ja vaatimusten perusteella vaikuttaisi siltä, että rehtorin työ on hyvin moninainen ja haasteellinen. Kouluun kohdistuvista kehittämis-, muutos- ja uudistumispaineista huolimatta näyttäisi kuitenkin siltä, että rehtorit pitävät työstään. Opetuksen ja oppimisen kansainvälisen tutkimuksen (TALIS 2013) mukaan yli 90 prosenttia suomalaisista yläkoulun rehtoreista valitsisikin edelleen rehtorin työn (Taajamo, Puhakka & Välijärvi 2014, 28). Koska rehtorin työ ei merkittävästi eroa peruskoulun ylä- ja alakouluissa, voidaan pitää todennäköisenä, että myös suurin osa alakoulun rehtoreista pitää työstään.

3.3 Opettajan työnkuva

Opettajan työnkuva vaihtelee sen mukaan, missä oppilaitoksessa ja minkä ikäisten oppilaiden kanssa hän työskentelee. Peruskoulun opettajat ovat yleensä joko luokanopettajia, jotka opettavat vuosiluokilla 1–6 tai aineenopettajia, jotka opettavat pääasiallisesti vuosiluokilla 7–9. Tämän lisäksi peruskoulussa työskentelee erityisopettajia. Riippumatta oppilaitoksesta tai opettajan tarkasta ammattinimikkeestä voidaan opettajan ammatti nähdä ihmissuhde-, vuorovaikutus- ja yhteistyöammattina (Korhonen 2008, 73; Opetusalan Ammattijärjestö 2016). Välijärven (2006, 21) mukaan opettajan työ onkin jatkuvaa älyllistä, sosiaalista ja emotionaalista vuorovaikutusta

oppilaiden, heidän vanhempiensa sekä kollegoiden kanssa. Esittelin opettajan yhteistyöhön liittyviä vaatimuksia jo aiemmin alaluvussa 2.2, joten tässä kohtaa en enää syvenny aiheeseen tarkemmin. Todettakoon kuitenkin, että kollegiaalisuuden lisäksi opettajan työnkuvaan kuuluu lisääntyvissä määrin yhteistyö eri tahojen kanssa.

Perusopetuksessa opettajan työnkuvan olennainen määrittäjä on työn jakaantuminen kasvatusta ja opetustehtävään (Opetushallitus 2014, 18). Opettajan perustehtäväksi nähdäänkin opetus- ja kasvatustehtävän hoitaminen eli elämässä tarpeellisten tietojen ja taitojen antaminen sekä oppilaiden tukeminen kasvussa itsenäiseksi ja vastuulliseksi yhteiskunnan jäseneksi (Korhonen 2008, 126; Opetusalan Ammattijärjestö 2016). Korhosen (2008, 128) tutkimuksen mukaan opettajat pitävät työnsä keskeisinä, pysyvinä piirteinä nimenomaan oppimisen tukemista, kasvattamista, yhteiskuntakelpoisuuteen ohjaamista, sivistyksellisestä tehtävästä huolehtimista sekä aineenhallintaa. Kasvatustehtävästä johtuen liittyy opettajan ammattiin olennaisesti myös moraalinen ja eettinen ulottuvuus (Luukkainen 2004, 62; Opetusalan Ammattijärjestö 2016). Lindénin (2010, 173) mukaan peruskoulun opettajan työn ydin onkin juuri huolenpitomoraalissa. Eettisen ja moraalisen ulottuvuuden vahvan läsnäolon takia Opetusalan Ammattijärjestö (2016) on aikanaan laatinut opettajille omat eettiset periaatteensa, joissa käsitellään opettajan suhdetta työhön, oppijaan, työyhteisöön, sidosryhmiin, yhteiskuntaan ja moniarvoisuuteen. Eettisten periaatteiden lähtökohtana on oikeudenmukaisuuden ja ihmisarvon noudattaminen sekä tietoisuus opettajan vastuusta ja velvollisuuksista.

Peruskoulun opettajan työnkuvan ydin muodostuu siis opetus- ja kasvatustehtävästä. Opetuksen ja oppimisen kansainvälisen tutkimuksen (TALIS 2013) mukaan opettajan työajasta noin 80 prosenttia kuluukin opetustuntien pitämiseen ja suunnitteluun. Loppu aika puolestaan menee yhteistyöhön kollegoiden ja oppilaiden vanhempien kanssa, hallinnollisiin ja muihin tehtäviin sekä eniten aikaa vievään oppilaiden tuotosten arviointiin ja korjaamiseen. (Taajamo, Puhakka & Välijärvi 2014, 41–42.) Koska suurin osa opettajan työajasta kuluu edelleen opetuksen pitämiseen, suunnitteluun ja arviointiin, voidaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet nähdä keskeisenä opettajan työtä ohjaavana elementtinä. Luukkainen (2004, 304) huomauttaa kuitenkin, että vaikka valtakunnallinen ja paikallinen opetussuunnitelma sekä opetusta ohjaava lainsäädäntö määrittävät opetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt, tulkitsee jokainen opettaja normistoa aina henkilökohtaisen näkemyksensä kautta. Opettajan työssä keskeiseen asemaan nousee siis työn tekeminen omalla persoonalla, jolloin Luukkaisen (2004, 70) mukaan on tärkeää pystyä yhdistämään oma persoona opettajan ammattirooliin ja ammattieettisiin kysymyksiin.

Persoonaan liittyy läheisesti myös erilaiset opettajuudet, joita muun muassa Patrikainen (1999) on aikanaan tutkinut. Opinnäytetyöni kannalta Patrikaisen olennaisin tutkimustulos on kollegiaalisen reflektion ja kollegiaalisen yhteistyön toimivuuden vaihtelu eri opettajuuksien välillä. Patrikainen (1999, 221–240) hahmottaa tutkimustulostensa perusteella neljä eri opettajuuden luokkaa: ”Opetuksen suorittaja”, ”Tiedon siirtäjä ja oppimisen kontrolloija”, ”Oppimaan ja kasvamaan saattaja” sekä ”Kasvun ja oppimisprosessin ohjaaja”. Näistä ”Opetuksen suorittaja” –opettajuudessa on selvästi nähtävissä kollegiaalisen reflektion toimimattomuus, mikä ilmenee ristiriitaisina ja ongelmallisina suhteina kollegioihin. Myös ”Tiedonsiirtäjä ja oppimisen kontrolloija” –opettajuudelle on tyypillistä ajoittainen kollegiaalisen reflektion hankaluus. Molemmissa opettajuuksissa korostuu lisäksi opetuksen opettajakeskeisyys sekä oppiminen ulkoisena motivaationa ja tiedon siirtämisenä. ”Oppimaan ja kasvamaan saattaja” sekä ”Kasvun ja oppimisprosessin ohjaaja” –opettajuuksissa sen sijaan kollegiaalinen reflektio on toimivaa ja kollegiaalista yhteistyötä tehdään paljon käytännön tasolla. Opettajuudet toisistaan erottaa kuitenkin oppilaiden ja opettajan välinen vuorovaikutus, jossa ”Kasvun ja oppimisprosessin ohjaaja” –opettajuudessa päästään pidemmälle, oppilasta aktivoivammalle tasolle. ”Oppimaan ja kasvamaan saattaja” –opettajuudessa opettaja siis pyrkii ohjaajan rooliin, mutta ei täysin tavoita sitä käytännössä. Patrikaisen (1999) tutkimustulosten perusteella vaikuttaisi siis siltä, että tietyt opettajuudet ovat kollegiaalisuuden toteutumisen kannalta toivottavampia kuin toiset.

Myös Järvinen (1999, 266–268) on havainnut eroavaisuuksia eri opettajuuksien välillä. Hänen mukaansa opettajilla onkin nähtävissä kolme erilaista orientaatioita ammatillisen kehittymisen suhteen: oppiaine-, yhteisösuuntautunut- ja rutinoituneen työn –orientaatio. Oppiaineorientoituneella opettajalla on pedagogista joustavuutta, opetettavien sisältöjen asiantuntijuutta sekä aktiivisia opetuskokeiluja omassa opetuksessaan. Yhteisöorientoitunut opettaja puolestaan haluaa osallistua aktiivisesti työyhteisönsä päätöksentekoon ja olla mukana työyhteisön kehittämisprojekteissa. Hän on lisäksi kiinnostunut kollegoidensa ammatillisesta kehityksestä ja näkeekin työyhteisön ennen kaikkea oppimisympäristönä. Rutinoidun työn –orientaatio opettaja taas omaksuu autonomisen ja riippumattoman roolin työyhteisössään, eikä hän olekaan kovin uudistusmielinen. Näistä Järvisen (1999) havaitsemista erilaisista orientaatioista ainoastaan yhteisösuuntautunut orientaatio vaikuttaa toimivalta oppivan organisaation ideologiaan pyrkimisen ja kollegiaalisen työyhteisön rakentamisen kannalta. Rutinoidun työn –orientaatio taas voi pahimmillaan olla näiden saavuttamista hankaloittava tekijä.

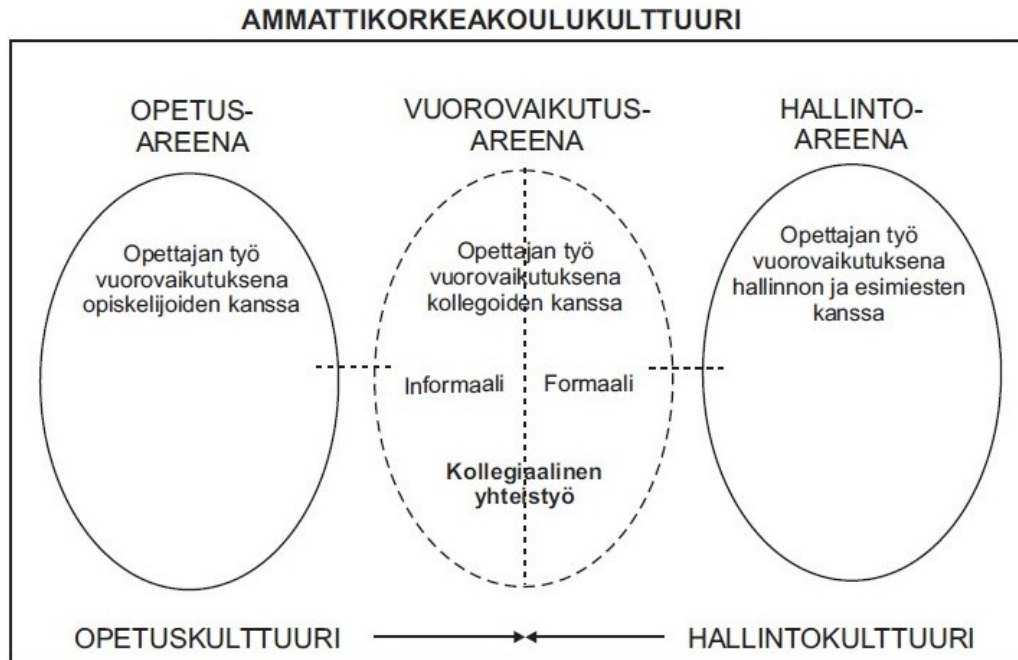
Erilaiset opettajuudet ja orientaatiot vaikuttavat merkittävästi opettajan työhön, ja ne ovatkin nähtävissä muun muassa pedagogisissa ratkaisuisissa, opetussuunnitelman sisältöpainotuksissa, kehittämis- ja kehittymishalukkuudessa sekä yhteistyön muodoissa (Luukkainen 2004, 91). Näiden

lisäksi Halenius-Alari, Huhtanen ja Paatos (2009, 80) näkevät koetun kiireen ja perustehtävän katoamisen kaiken ylimääräisen alle vaikuttavan merkittävästi opettajan työhön. Vastaus työn vaatimusten ja kiireen kasvuun on heidän mukaansa yhteistyön lisääminen ja yhteistoiminnallisuuteen opettelu, mitkä voidaan nähdä merkittävinä kollegiaalisuutta edistävinä tekijöinä. Myös Taajamo, Puhakka ja Välijärvi (2014, 46–47) ovat havainneet opettajan työnkuvan nopean muuttumisen. Heidän mukaansa tämä muutos onkin otettava huomioon opettajien osaamista kehitettäessä. Lisäksi he tuovat esiin, että vaikka vuorovaikutus, avoimuus ja tiimityöskentely sekä jatkuvan palautteen tärkeys korostuvat nykyisissä tuloksellisen oppimisen ja opettamisen käsityksissä, suomalaisen opettajaprofession vahvuus ja luottamus opettajien ammattitaitoon tarkoittavat, että edelleenkin työyhteisö ei juuri puutu yksittäisen opettajan työhön tai kyseenalaista hänen pedagogisia ratkaisujaan ja saavutettuja oppimistuloksia. Näin ollen kynnys kollegiaalisen vertaisarvioinnin – tai joissain tapauksissa ylipäättään kollegiaaliseen yhteistyön – hyödyntämiseen on kouluissa edelleen korkea. Kollegiaalisuuteen pyrkiminen on kuitenkin nykykoulussa ja opettajayhteisössä tärkeää, sillä kuten edellisessä alaluvussa jo kävi ilmi, kollegiaalisuus nähdään kouluyhteisön toiminnan elinehtona (Kempainen 2009).

Kollegiaalisuuden toteutuminen koulussa ei kuitenkaan ole aivan helppoa, sillä vaikka opettaja edustaisikin edellä kuvattuja, kollegiaalisuuden kannalta suotavaa opettajuutta ja orientaatiota, vaikuttaa hänen toimintaansa monia hänestä riippumattomia tekijöitä. Savonmäki (2007) onkin tutkimuksessaan selvittänyt opettajien kokemuksia keskeisistä yhteistyötä mahdollistavista ja rajoittavista tekijöistä ammattikorkeakouluorganisaatiossa. Tutkimustulostensa perusteella Savonmäki onkin hahmotellut Salon ja Kuittisen [1998] malliin perustuen opettajan erilaisia työareenoja (kts. kuvio 4). Savonmäen (2007, 107) mukaan nämä kolme työareenaa – opetusareena, vuorovaikutusareena ja hallintoareena – edustavat jäsenystä opettajan työtodellisuudesta ja sen eri elementeistä kollegiaalisen yhteistyön näkökulmasta. Työareenat ovat myös keskeisessä roolissa sekä opetus- ja hallinto- että koko organisaationkulttuurin kehittymisen kannalta.

Savonmäki näkee opetusareenan olennaisimpana elementtinä opettajan ja opiskelijoiden välisen suhteen. Opetusareena näyttäytyy tästä suhteesta huolimatta useimmiten opettajan yksityisenä alueena, sillä kuten Taajamo, Puhakka ja Välijärvi (2014) yllä totesivat opettajat kunnioittavat toistensa yksityisyyttä ja autonomiaa, eivätkä näin ollen juuri puutu toistensa opetukseen. Keskeistä onkin opettajan valta valita yhteistyö ja henkilö siihen tai asioiden tekeminen yksin. Opettajan työ tulee siis nähdä suhteellisen itsenäisesti määritellyn työn alueena, joka kattaa koko opetusareenan sekä osan vuorovaikutusareenaa. Vuorovaikutusareenaan vaikuttaa jonkin verran myös hallinnon toiminta, kuten työryhmät ja suunnittelupalaverit sekä niihin liittyvät tehtävät, jotka nähdään opettajan autonomisuutta kapeuttavina. Hallinto ja sen toimeksiannot

tulivatkin opettajien puheessa esille etäisenä ja varsinaiseen työhön kuuluvana lisänä, joskus jopa kitkatekijänä. Opettajien näkökulmasta hallintoareenalla muodostuukin tärkeäksi johtaminen, ei kollegiaalisuus. (Savonmäki 2007, 107–124.)



KUVIO 4. Opettajien työareenat ja kollegiaalinen yhteistyö (Savonmäki 2007, 107).

Vuorovaikutusareena on siis opettajakulttuurin ja hallintokulttuurin kohtaamispaikka, jossa neuvotellaan, vaikutetaan ja suojaudutaan sekä tehdään kompromisseja. Savonmäen (2007, 107–124) mukaan opettajat joutuvatkin tekemään arviointia kustannusten ja hyötyjen välillä suhteessa hallintoon ja kollegioihin: minkälainen yhteistyö kannattaa ja mitä kannattaa välttää, missä asioissa on oltava aloitteellinen ja missä vetäydyttävä. Vuorovaikutusareenalla kohtaavat näin ollen sekä opettajan työn luonteesta johtuva spontaani ja tilannesidonnainen tarve epäviralliseen yhteistyöhön ja arjen hallintaan sekä toisaalta hallinnon logiikasta johtuva pyrkimys työn organisointiin, arviointiin ja ennakkointiin pitemmällä aikavälillä. Vuorovaikutusareenalla kollegiaalisuus näyttäisi siis jakaantuvan informaaliin ja formaaliin kollegiaalisuuteen (kts. alaluku 2.3).

Koska Savonmäen tutkimus on toteutettu ammattikorkeakoulussa, eivät tutkimuksen tulokset ole täysin siirrettävissä peruskoulumaailmaan, sillä etenkin hallinto ja johtaminen ovat peruskoulussa huomattavasti vähemmän hierarkkisia ja koulun rehtori on samalla myös lähin esimies. Savonmäen tutkimuksessa on kuitenkin myös nähtävissä yhtymäkohtia. Mikäli tutkimusta tarkastellaan koulun kehittämisen näkökulmasta, vaikuttaisi siltä, että oppivan organisaation ideologian toteutuminen edellyttää vuorovaikutusareenan laajentumista, jolloin asioita voitaisiin

käsitellä avoimesti ja reflektoidusti, ja tätä kautta kehittää opettajien ammattitaitoa ja koko organisaatiota.

Olen tässä pääluvussa jo moneen kertaan tuonut esille, että kouluorganisaation tulisi kehittää itseään kohti oppivan organisaation ideologiaa. Tämä edellyttää kuitenkin muutosta, erityisesti opettajayhteisöltä. Välijärven (2006, 25) mukaan koulu ja opettajien asiantuntijuus ovatkin tulevaisuudessa vahvoja nimenomaan yhteisönä. Kehittyvässä oppilaitoksessa asiantuntijan tulee siten olla valmis kysymään, auttamaan, neuvomaan ja jakamaan osaamistaan (Luukkainen 2004, 294). Luukkaisen (2004, 192–196) mukaan tulevaisuuden opettajuudessa onkin keskeistä nimenomaan jatkuva uuden etsiminen ja kokeilu, kyky työskennellä yhteisöissä ja yhdessä kehittää opetusta sekä halu jatkuvaan uudistumiseen. Hänen mukaansa opettajan työ kaikilla kouluasteilla edellyttää tiivistä yhteistyötä, jossa opettajat yhdessä suunnittelevat ja toteuttavat koulun moninaisia toimintoja. Tulevaisuuden opettajuus tulee näin ollen nähdä kykynä työskennellä kehittyvän yhteisön aktiivisena vaikuttajana ja päätöksentekijänä (Välijärvi 2006, 25). Mikäli nämä yllä mainitut yhteisöllisyyden, jakamisen, auttamisen, kysymisen, kehittymisen ja yhteistyön arvot saadaan valjastettua opettajayhteisöön käytännössä, ollaan hyvällä mallilla kehittymässä kohti kollegiaalista työyhteisöä.

4 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT

Tässä luvussa esittelen opinnäytetyöni metodologisia valintoja. Aluksi kuvaan lyhyesti tutkimusongelmani ja sitä määrittävät tutkimuskysymykset. Lisäksi avaan tutkimukseni tieteenfilosofisia lähtökohtia sekä aineiston keruun ja analyysin vaiheita.

4.1 *Tutkimusongelma*

Opinnäytetyöni tarkoituksena on tarkastella peruskoulun rehtoreiden ja opettajien käsityksiä ja kokemuksia kollegiaalisesta työyhteisöstä. Tutkimustehtävänäni on kuvata sitä, miten rehtorit ja opettajat käsittävät kollegiaalisen työyhteisön koulumaailman kontekstissa. Lisäksi tutkimukseni pyrkimyksenä on selvittää rehtoreiden ja opettajien käsityksiä ja kokemuksia kollegiaalisen työyhteisön rakentamisesta. Opinnäytetyöni tutkimusongelma onkin:

Millaisia käsityksiä ja kokemuksia rehtoreilla ja opettajilla on kollegiaalisesta työyhteisöstä?

Varsinaisen tutkimusongelman lisäksi käytän tarkentavia tutkimuskysymyksiä, jotka näen keskeisinä tutkimusongelman selvittämisen kannalta. Tarkastelenkin opinnäytetyöni tutkimusongelmaa seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

Millaisena rehtorit ja opettajat käsittävät kollegiaalisen työyhteisön ihannetilanteessa?

Mikä on rehtorin rooli kollegiaalisen työyhteisön rakentamisessa?

Mikä on opettajan rooli kollegiaalisen työyhteisön rakentamisessa?

Jotta kollegiaalista työyhteisöä ja olisi mahdollista ymmärtää syvemmin, koen tärkeäksi tarkentaa varsinaista tutkimusongelmaa kolmella tutkimuskysymyksellä. Koenkin olennaiseksi selvittää, millaiseksi rehtorit ja opettajat käsittävät kollegiaalisen työyhteisön ihannetilanteessa. Nostan tämän tutkimuskysymyksen esiin myös sen vuoksi, että kollegiaalista työyhteisöä ja siihen liittyviä tekijöitä on hankalaa lähteä tutkimaan, mikäli tutkittavien ajatuksia kollegiaalisesta työyhteisöstä käsitteenä ei ole selvitetty. Näin ollen ennen kollegiaaliseseen työyhteisöön liittyvien tekijöiden tutkimista, on selvennettävä sitä, miten kollegiaalinen työyhteisö ja sen ihannetilanne rehtoreiden ja opettajien puheessa ilmenee ja mitä kollegiaalisella työyhteisöllä opettajien ja rehtoreiden mielestä tarkoitetaan. Tutkimusongelmani kannalta koen myös tärkeäksi selvittää kollegiaalisen työyhteisön rakentumiseen liittyviä tekijöitä eli sitä, millaiseksi rehtorit ja opettajat käsittävät omat ja toistensa roolit kollegiaalisen työyhteisön rakentamisessa. Kuten luvussa 2 määrittelin, opinnäytetyössäni opettajilla tarkoitetaan peruskoulun vuosiluokilla 1–6 työskenteleviä luokan-, erityis- ja aineenopettajia. Tällä rajaan samalla tutkimuksen koulukontekstin koskemaan peruskoulun alakoulua.

4.2 Tutkimuksen tieteenfilosofiset lähtökohdat

Tutkimuksen tieteenfilosofiset sitoumukset on valittava sen mukaan, että ne tukevat tutkimuksen tekemistä. Näin ollen valitsin opinnäytetyöni tieteenfilosofiseksi lähtökohdiksi laadullisen tutkimuksen ja fenomenografisen lähestymistavan. Metsämuurosen (2009, 215) mukaan laadullisella eli kvalitatiivisella tutkimuksella tarkoitetaan joukkoa erilaisia tulkinnallisia tutkimuskäytäntöjä. Laadullisella tutkimuksella ei hänen mukaansa olekaan omaa teoriaa tai metodeja. Myöskään Tuomen ja Sarajärven (2002, 147) mukaan laadullisesta tutkimuksesta ei ole mielekästä puhua yhtenä kokonaisuutena, vaan laadullinen tutkimus tulisi käsittää erilaisia tutkimusperinteitä löyhästi yhdistävänä kattokäsitteenä. Fenomenografian yhteys laadulliseen tutkimukseen perustuukin juuri tähän, sillä fenomenografia on ihmisten ajattelussa ilmenevien, maailmaa koskevien käsitysten laadullista tutkimista (Ahonen 1994, 113). Toisin sanoen fenomenografia on yksi laadullisen tutkimuksen tutkimusperinteistä.

Siitä huolimatta, että laadullisella tutkimuksella ei ole omaa teoriaansa, on sillä kuitenkin tiettyjä sitoumuksia. Hirsjärven ja Hurmen (2000, 16–19) mukaan näihin kuuluu näkemys siitä, että todellisuus on sosiaalisesti konstruoitu eli ei ole olemassa absoluuttista kaikille yhteistä todellisuutta muuten kuin fysikaalisena. Toinen sitoumus on näkemys siitä, että ihmisen kyky symboloida maailmaa on tärkein ihmistä luonnehtiva piirre. Näistä symbolijärjestelmistä kehittynein on kieli, mikä on syytä huomioida menetelmien valinnassa. Kolmas sitoumus on ymmärrys siitä, ettemme

voi tavoittaa ehdotonta, objektiivista totuutta. Ihmisiä koskeva tutkimus koskeekin aina merkityksiä, jolloin tulkinta ja ymmärtäminen ovat keskeisessä asemassa. Tutkimus tulee lisäksi nähdä kontekstuaalisena enemmän kuin universaalina. Neljäs sitoumus liittyy ymmärrykseen siitä, että tutkija on osa sosiaalista todellisuutta ja siten myös tutkimusprosessia. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 16–19.) Lähtökohtana laadullisessa tutkimuksessa onkin todellisen elämän kuvaaminen (Hirsjärvi, Remes, Sajavaara 2007, 157). Opinnäytetyössäni olen sitoutunut näihin laadullisen tutkimuksen lähtökohtiin, ja kuten laadullisessa tutkimuksessa yleisestikään, en pyri opinnäytetyössäni löytämään yleistyksiä, vaan ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä – kollegiaalisuutta koulun työyhteisössä – syvemmin.

Laadullisen tutkimuksen sitoumusten lisäksi noudatan opinnäytetyössäni fenomenografisen lähestymistavan periaatteita. Fenomenografiassa yleisesti tutkitaan sitä, miten maailma ilmenee ja rakentuu ihmisten tietoisuudessa. Erityisesti fenomenografia tutkii kuitenkin ihmisten käsityksiä asioista. (Ahonen 1994, 114; Metsämuuronen 2009, 240.) Fenomenografisessa tutkimuksessa vertaillaankin usein eri ihmisten käsityksiä toisiinsa, mutta joskus myös suhteutetaan saman ihmisen käsityksiä jostakin asiasta hänen muihin käsityksiinsä (Ahonen 1994, 117). Fenomenografisella tutkimuksella voidaan nähdä yhtymäkohtia fenomenologiseen tutkimukseen, joka on kokemuksia tutkiva laadullisen tutkimuksen lähestymistapa. Fenomenologian mukaan kokemuksellisuus on ihmisen maailmansuhteen perusmuoto, mikä tarkoittaa, että kaikilla asioilla on ihmiselle jokin merkitys ja kokemukset muokkautuvat nimenomaan merkitysten pohjalta (Laine 2010, 29). Fenomenologisen tutkimuksen tarkoituksena onkin tutkia yksilön kokemuksille antamia merkityksiä (Laine 2010, 29; Tuomi & Sarajärvi 2002, 34–35). Pelkistetysti voidaan siis todeta, että fenomenologia tutkii ihmisten kokemuksia ja fenomenografia käsityksiä. Laineen (2010, 38) mukaan kokemusten ja käsitysten välillä vallitsee kuitenkin ongelmallinen yhteys, sillä käsitykset voivat pohjautua omiin kokemuksiin. Näin ei kuitenkaan aina ole, vaan suurin osa henkilön käsityksistä on muodostunut hänessä erilaisen informaation, opetuksen, kasvatuksen ja sosialisoinnin kautta. Kokemus on siis aina omakohtainen, mutta käsitys ei välttämättä ole. (Laine 2010, 38.) Fenomenografiassa nähdään kuitenkin, että vaikka käsitys ei perustuisi omakohtaiseen kokemukseen, se ei silti ole vain ulkoisen todellisuuden kuva, vaan ajattelun avulla muodostettu mielikuva jostakin ilmiöstä (Ahonen 1994, 116–117).

Opinnäytetyöni tarkoituksena on selvittää rehtoreiden ja opettajien käsityksiä ja kokemuksia kollegiaalisesta työyhteisöstä, joten tutkimuksessani voidaan nähdä sekä fenomenografisia että fenomenologisia piirteitä. Olen opinnäytetyössäni kuitenkin ensisijaisesti kiinnostunut opettajien ja rehtoreiden käsityksissä, jolloin tutkimus on siis fenomenografinen. Koska käsitykset pohjautuvat usein omakohtaisiin kokemuksiin, on opinnäytetyössäni mukana myös fenomenologisia piirteitä.

Riippumatta siitä painotetaanko fenomenologista vai fenomenografista näkökulmaa, laadullinen tutkimus uskoo siihen, että ihminen on kulttuuriolento, jolloin yhteisön jäsenenä meillä on yhteisiä piirteitä, yhteisiä merkityksiä (Laine 2010, 30). Näitä opettajien ja rehtoreiden kollegiaalisuudelle ja työyhteisön rakentamiselle antamia merkityksiä pyrin tutkimuksessani löytämään ja tulkitsemaan keskittymättä liikaa merkitysten syntytapaan.

4.3 *Aineiston hankinta*

Laadullisessa tutkimuksessa tiedonkeruun päämenetelmänä on usein haastattelu (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 200). Fenomenografinen lähestymistapa pitääkin haastattelua kaikista laaja-alaisimpana keinona lähestyä ihmisen kokemuksiin ja käsityksiin perustuvaa maailmansuhdetta, sillä siinä toteutuu fenomenografiaan keskeisesti kuuluva intersubjektiivisuus (Laine 2010, 37; Ahonen 1994, 122, 136). Koin haastattelun olevan myös opinnäytetyöhöni parhaiten sopiva menetelmänä tutkimusongelma ja tutkimuksen teoreettiset lähtökohdat huomioiden.

Haastattelu on tilanteena hyvin yksinkertainen ja arkipäiväinen: Kun halutaan tietää, mitä joku ajattelee jostakin asiasta, helpointa ja tehokkainta on kysyä sitä häneltä. Oletus on, että kysymykseen vastataan ja vastaukseen reagoidaan, jolloin tilanne yleensä jatkuu keskusteluna, jossa kysymyksiä esitetään puolin ja toisin. Myös tutkimustarkoituksessa haastattelua voidaan pitää eräänlaisena keskusteluna, jossa tutkimuksen tavoite ohjaa haastattelun kulkua ja tutkija pyrkii saamaan selville häntä kiinnostavat, tutkimusongelman kannalta keskeiset asiat. Tähän päämäärään päästäkseen tutkija tekee kysymyksiä ja aloitteita, kannustaa vastaamaan sekä ohjaa ja fokusoi keskustelua tutkimuksen kannalta oleellisiin asioihin. (Eskola & Vastamäki 2010, 26; Hirsjärvi & Hurme 2000, 43; Ruusuvuori & Tiittula 2005, 23.) Ruusuvuori ja Tiittula (2005, 13, 41) pitävätkin haastattelua vuorovaikutuksellisenä tilanteena, jossa haastattelu syntyy osallistujien yhteisen toiminnan tuloksena. Tutkimushaastattelussa tutkijan rooli on vuorovaikutuksellisuudesta huolimatta vastuullisempi, sillä tutkijan on esimerkiksi pidettävä saamia tietoa luottamuksellisenä ja varjeltava haastateltavan anonymiteettia. Tutkimusmenetelmänä haastattelu onkin ymmärrettävänä systemaattisena tiedonkeruun muotona, jossa sillä on selkeät tavoitteet ja sen avulla pyritään saamaan mahdollisimman luotettavia ja päteviä tietoja (Hirsjärvi, Remes, & Sajavaara 2007, 202).

Haastattelut on perinteisesti jaettu strukturoituihin ja strukturoimattomiin haastatteluihin kysymysten valmiuden ja sitovuuden perusteella. Strukturoitujen haastattelujen ääripäässä on lomakehaastattelu, jossa valmiit kysymykset ja vastausvaihtoehdot esitetään aina samassa järjestyksessä. Strukturoimattomassa eli avoimessa haastattelussa taas edetään ennen kaikkea haastateltavan ehdoilla ja tilanne muistuttaa vapaata keskustelua. (Eskola & Vastamäki 2010, 28;

Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 203; Metsämuuronen 2009, 235; Tiittula & Ruusuvuori 2005, 11.) Strukturoitujen ja strukturoimattomien haastattelujen väliin jäävät puolistrukturoidut haastattelut, joissa jotkin haastattelun näkökulmat on päätetty, mutta ei kaikkia (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47). Tunnetuin esimerkki puolistrukturoidusta haastattelusta on teemahaastattelu, jossa haastattelun aihepiirit eli teemat on etukäteen valittu, mutta varsinaisten kysymysten muoto, määrä ja järjestys voivat vaihdella haastattelujen välillä. Haastattelijan onkin huolehdittava, että jokainen teema käydään haastattelun aikana läpi. Riippuu kuitenkin haastateltavasta, kuinka paljon mitään teemaa käsitellään. (Eskola & Vastamäki 2010, 28–29; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 203.)

Toteutin aineiston keruun opinnäytetyössäni yksilöteemahaastatteluilla, sillä koin sen parhaana menetelmänä tutkimusongelman selvittämiseksi. Teemahaastattelun avulla pystyinkin ohjaamaan haastateltavaa kertomaan tutkimusongelman kannalta olennaisista aiheista rajoittamatta häntä liikaa. Teemahaastatteluihini osallistui neljä luokanopettajaa ja kaksi rehtoria, ja haastattelut olivat pituudeltaan 45 minuutista tuntiin. En valinnut haastateltavia satunnaisotannalla, vaan valitsin haastateltaviksi pirkanmaalaisissa noin 200–300 oppilaan alakouluissa työskenteleviä henkilöitä, joiden ajattelin edustavan tyypillisen suomalaisen alakoulun rehtoreita ja opettajia. Koska tutkimukseni mielenkiinto kohdentuu nimenomaan työyhteisönäkökulmaan, valitsin haastateltavat siten, että yksi rehtori ja kaksi luokanopettajaa ovat samasta työyhteisöstä. Haastateltavat ovat siis kahdelta eri koululta niin, että rehtori 1 (R1) sekä opettajat 1 ja 2 (O1 ja O2) ovat samalta koululta ja rehtori 2 (R2) sekä opettajat 3 ja 4 (O3 ja O4) samalta. Tutkimukseni ei tästä huolimatta pyri tapaustutkimustyyppiseen tarkasteluun tai kyseessä olevien koulujen vertailuun, vaan ensisijaisesti haastateltavien käsitysten ja kokemusten selvittämiseen tutkittavasta ilmiöstä. Useamman henkilön haastattelemisen samasta työyhteisöstä antaa mielestäni kuitenkin kattavamman ja todenmukaisemman kuvan työyhteisön rakentamisesta, kun vain yhden henkilön subjektiivinen näkemys ei pääse korostumaan liikaa. Haastateltavat ovat kaikki työskennelleet opetusalaalla jo pidemmän aikaa (14–36 vuotta). Tämä ei kuitenkaan ollut haastateltavien valikoimisen kriteeri, vaan koulut saivat itse päättää haastatteluun osallistuvat henkilöt.

Eskolan ja Vastamäen (2010, 35) sekä Tuomen ja Sarajärven (2002, 77) mukaan teemahaastattelun teemat tulisi etsiä alan kirjallisuudesta, aiemmista tutkimuksista tai johtaa teorioista, jolloin valitut teemat perustuvat tutkimuksen viitekehykseen. Keskeistä teemojen luomisessa on luonnollisesti myös tutkimusongelma, johon ollaan hakemassa vastausta, sillä juuri tutkimusongelma sitoo kokonaisuuden yhteen ja oikeuttaa erilaisten kysymysten esittämiseen (Eskola & Vastamäki 2010, 35). Nostin opinnäytetyössäni teemahaastattelun teemoiksi kolme pääteemaa: kollegiaalisuus käsitteenä, kollegiaalinen työyhteisö ja kollegiaalisen työyhteisön rakentaminen (ks. liite 1). Ilmoitin teemat haastateltaville etukäteen.

Aineiston keräämisessä noudatin tutkimuseettisiä normeja. Olin hankkinut kunnilta viralliset tutkimusluvut koulussa tehtävää tutkimusta varten. Lisäksi pyysin haastateltavilta henkilökohtaiset tutkimusluvut, joissa haastateltavat antoivat suostumuksensa haastatteluaineiston tutkimuskäyttöön ja itse tutkijana puolestaan lupauduin säilyttämään haastateltavien anonymiteetin. Tutkimuseettisistä syistä siis en paljasta haastateltavien tarkempia tietoja, kuten sukupuolta, työpaikkaa tai ikää. Haastateltavat eivät saaneet haastatteluista rahallista korvausta, mikä voidaan nähdä tutkimuksen eettisyyttä lisäävänä tekijänä. Myös tutkimukseni aihe tukee eettisten normien noudattamista, sillä haastatteluissani ei paneuduttu arkoihin tai liian henkilökohtaisiin teemoihin.

4.4 Aineiston analyysi

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2007, 219) mukaan tutkimusaineistoa voidaan analysoida monin tavoin, jolloin olennaista onkin valita sellainen analyysitapa, joka tuo parhaiten vastauksen tutkimusongelmaan. Yleensä kuitenkin analyysin ensimmäinen vaihe haastattelujen tekemisen jälkeen on niiden kirjoittaminen puhtaaksi eli litterointi, jonka jälkeen päästään varsinaiseen aineiston analysoimiseen (Eskola & Vastamäki 2010, 42; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 217; Metsämuuronen 2009, 254). Opinnäytetyössänikin aloitin aineiston analyysin litteroimalla haastattelut. Litteroitua materiaalia sain kuudelta haastateltavalta yhteensä 67 sivua kirjoitettaessa fonttikoolla 12 ja rivivälin ollessa 1,5. Näitä litteroituja haastatteluja päätin lähestyä sisällönanalyysin menetelmin.

Tuomen ja Sarajärven (2002, 93) mukaan laadullisen tutkimuksen eri nimillä kulkevat analyysimenetelmät perustuvat periaatteessa tavalla tai toisella sisällönanalyysiin, mikäli sisällönanalyysillä tarkoitetaan kirjoitettujen, kuultujen tai nähtyjen sisältöjen analyysia väljänä teoreettisena kehyksenä. Suositun haastatteluaineiston analyysitapa on aineistolähtöinen tai teoriaohjaava sisällön analyysi. Tuomen ja Sarajärven (2002, 110–116) mukaan aineistolähtöinen sisällönanalyysi on karkeasti jaoteltuna kolmivaiheinen prosessi, johon kuuluu aineiston redusointi eli pelkistäminen, aineiston klusterointi eli ryhmittely ja aineiston abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. Aineiston redusoinnissa litteroitua tekstiä pelkistetään siten, että tutkimuksen kannalta epäolennainen karsitaan pois ja teksti tiivistetään ja muutetaan tutkijan kielelle. Analyysin seuraavassa vaiheessa pelkistettyjä ilmauksia ryhmitellään eli klusteroidaan. Ryhmittelyn tarkoituksena on sisällyttää yksittäiset tekijät yleisempiin käsitteisiin. Klusteroinnissa käsitteitä pyritään myös luokittelemaan ala- ja yläluokkiin. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin viimeisessä eli abstrahointi vaiheessa tarkoituksena on löytää abstraktimpia ja johtopäätöksiin pyrkiviä, laajempia teemoja ylä- ja alaluokille. Periaatteessa teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee aineiston ehdoilla

kuten aineistolähtöinen analyysi, mutta ero tulee esille siinä, miten abstrahoinnissa empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. Aineistolähtöisessä analyysissä teoreettiset käsitteet luodaan aineistosta ja teoriaohjaavassa puolestaan ne tuodaan esiin jo aiemmin tiedetystä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110–116.) Näiden kahden välimaastoon puolestaan sijoittuu teoriasidonnaisen sisällönanalyysi, jossa aineiston analyysi ei pohjaudu suoraan teoriaan, mutta kytkennät siihen ovat havaittavissa. Aineistosta tehtävien tulkintojen tueksi teoriasta etsitään siis vahvistusta ja selityksiä. (Eskola 2001, 137.)

Laadullisessa aineiston analyysissä siis kerätty aineisto hajotetaan käsitteellisiksi osiksi ja osat kootaan uudelleen tieteellisiksi johtopäätöksiksi sellaiseen muotoon, että sen perusteella tehdyt johtopäätökset voidaan irrottaa yksittäisistä henkilöistä ja tapahtumista ja siirtää yleiselle, käsitteelliselle ja teoreettiselle tasolle (Alasuutari 2011, 40, 44; Hirsjärvi & Hurme 2000, 143–144; Metsämuuronen 2009, 254). Fenomenografisessa tutkimuksessa aineiston käsittelemistä palvelee merkitysluokkien ja kategorioiden muodostaminen (Ahonen 1994, 123, 127). Näin ollen teoriasidonnaisen sisällönanalyysin voidaan nähdä sopivan hyvin fenomenografisen aineiston analysointiin. Olenkin opinnäytetyössäni pyrkinyt noudattamaan teoriasidonnaisuutta sekä Tuomen ja Sarajärven (2002) näkemystä laadullisesta sisällönanalyysistä mahdollisimman tarkasti, jotta voisin taata tutkimukseni luotettavuuden. Pohdin tutkimukseni luotettavuutta tarkemmin alaluvussa 6.2.

Litteroinnin jälkeen aloitin varsinaisen aineiston analyysini tarkastelemalla yksittäisiä haastatteluvastauksia ja etsimällä niistä keskeisiä ilmauksia. Nämä ilmaukset muutin tutkijan kielelle, joten tämä vaihe voidaan nähdä aineiston pelkistämisvaiheena. Aineiston analyysin teoriasidonnaisuus näkyi heti seuraavassa työvaiheessa, jossa jaoin haastatteluvastaukset tai niiden yksittäiset ilmaukset kolmeen pääluokkaan tutkimuskysymysteni pohjalta. Nämä pääluokat olivat ”Kollegiaalinen työyhteisö ihannetilanteessa”, ”Rehtorin rooli kollegiaalisen työyhteisön rakentamisessa” sekä ”Opettajan rooli kollegiaalisen työyhteisön rakentamisessa”. Taulukossa 1 olen kuvannut aineiston pelkistämisen ja pääluokkiin jakamisen vaiheet.

TAULUKKO 1. Aineiston pelkistäminen ja jakaminen pääluokkiin.

	Alkuperäinen ilmaus	Pelkistys tutkijan kielelle	Pääluokka
R2	No kyllä semmonen, että saatas siihen kouluun semmonen arkea, korostan, että nimenomaan arkea palveleva tiimirakenne. Ei tiimiä tiimin vuoks, vaan sitä arkea palveleva juttu...	Kouluun arkea palveleva tiimirakenne	Kollegiaalinen työyhteisö ihannetilanteessa
R2	...Ja no sitten yhteiset yhteinen ajankäyttö, lukuvuoden eri suunnitelmat, et niitä tehtäis niinkun yhdessä ja haettais yhteisellä keskustelulla niitä teemoja, mitä me halutaan ottaa esiin. Ja aikaa ja tilaa semmosille vähän arvioiville keskusteluille, miten meillä menee, mitä voitais, mikä on toiminu, mitä ehkä kannattais tehdä toisin. Et rehtorin kannalta semmosta mahdollisuuksien luomista...	Rehtorin luotava mahdollisuuksia yhteisille keskusteluille, suunnitteluille ja toiminnan arvioinnille	Rehtorin rooli kollegiaalisen työyhteisön rakentamisessa
R2	...Ja kyllähän kannustaminen tietysti. Ja paitsi rehtori niin myöskin, et talossa olis semmonen, että huomattais toisten työt. Ja eikä ainakaan mitään arvostelevaa.	Työyhteisössä kannustava ja toisten työtä arvostava ilmapiiri	Kollegiaalinen työyhteisö ihannetilanteessa
O1	Et kyl mä nään et se sit, vaikka rehtori antaa ehkä sitä suuntaa,...	Rehtori ohjaa toivomaansa suuntaan	Rehtorin rooli kollegiaalisen työyhteisön rakentamisessa
O1	...mut kyl se sit sinne suuntaan liikkuminen tapahtuu opettajien näkökannasta. Et jos opettajat lähtee, niin sit se laiva liikkuukin johonkin.	Opettajien haluttava kulkea rehtorin toivomaan suuntaan muutoksen toteuttamiseksi	Opettajan rooli kollegiaalisen työyhteisön rakentamisessa

Analyysin klusteroinnissa tarkastelin aineistoa pääluokittain. Tässä analyysivaiheessa muodostin pelkistetyistä ilmauksista erilaisia alaluokkia, joita yhdistelin myöhemmin suuremmiksi yläluokiksi ja lopulta abstrahointivaiheessa laajoiksi, tutkijan tulkintaani sisältäviksi teemoiksi. Taulukossa 2 olen havainnollistanut ”Opettajan rooli kollegiaalisen työyhteisön rakentamisessa” –pääluokan teemojen muodostumista.

TAULUKKO 2. Teemojen muodostaminen ”Opettajan rooli kollegiaalisen työyhteisön rakentamisessa” –pääluokassa.

	Alkuperäinen ilmaus	Alaluokka	Yläluokka	Teema
O2	Että tuo omiaa, mutta ei tyrkytä. Mutta on valmis jakamaan, mutta kuuntelee ja on myös valmis ottamaan vastaan.	Halu jakaa ja vastaanottaa	Halu kehittyä, vastaanottaa ja antaa itsestä muille	Kehittyvä opetussuunnitelman toteuttaja
O3	No ainakin nyt kun on näitä monialasia opintokokonaisuuksia, mitä kaikkien näköisiä ilmiöjuttuja pitäis tehdä, niin se nyt ainakin on selkeesti velvottaa siihen, että asioita täytyy suunnitella yhdessä ja toteuttaa yhdessä.	OPS 2016 velvoittaa yhteistyöhön	OPS 2016	Kehittyvä opetussuunnitelman toteuttaja
R2	Varmaan on semmosiakin opettajia on tänä päivänä jotka edelleen asenne, että minä yksin, minä en halua ketään, minä pidän ihan omaa kouluani tän koulun sisällä.	Opettajien yksintekemisen asenne	Yksintekemisen kulttuuri	Sosiaalinen perinteiden rikkoja
O4	Ja sit myöskin se, että persoonat on erilaisia hyvinkin erilaisia, että joku voi kokea, että saa niinkun tai on niinkun mielekkäämpää tehdä itse, ettei tarvi koko ajan ottaa sitä toista huomioon.	Opettajien erilaiset persoonat	Persoonallisuus	Sosiaalinen perinteiden rikkoja
O2	Niin sitten vaan pienin askelin vähän vastuutetaan, et tee sä nyt vaikka tää ja sitten pikkuhiljaa se varmaan luulis, että oppii siihen, et tää on itseasiassa ihan kivaakin.	Kaikki otettava mukaan	Osallistaminen	Aktiivinen osallistuja

Yllä olen kuvannut teemojen muodostamisen yhdessä pääluokassa. Olen muodostanut myös muiden pääluokkien teemat samalla menetelmällä. ”Rehtorin rooli kollegiaalisen työyhteisön rakentamisessa” –pääluokan teemoiksi sain ”Rakenteiden luoja”, ”Mahdollistaja” ja ”Kannustava ohjaaja” –teemat. ”Kollegiaalisen työyhteisön ihannetilanne” –pääluokan teemoiksi puolestaan sain ”Jakaminen ja jaksaminen”, ”Ilmapiiri” ja ”Koko koulun hyötyminen” –teemat.

5 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa esittelen opinnäytetyöni tutkimustulokset aineiston analyysivaiheessa saamani pääluokkien ja teemojen avulla. Koska kolme pääluokkaa ”Kollegiaalinen työyhteisö ihannetilanteessa”, ”Rehtorin rooli kollegiaalisen työyhteisön rakentamisessa” ja ”Opettajan rooli kollegiaalisen työyhteisön rakentamisessa” ovat yhtenevät tutkimuskysymysteni kanssa, voidaan varsinaisina tutkimustuloksina pitää nimenomaa pääluokkien teemoja. Tässä luvussa olen pyrkinyt myös vertaamaan saatuja tutkimustuloksia aikaisempien tutkimusten tuloksiin.

5.1 Kollegiaalinen työyhteisö ihannetilanteessa

”No se varmaan toimii jokaisen oman niinkun vahvuusalueitten mukaan. Että kun me ihmiset ollaan erilasia ja jokaisella on ne omat vahvuusalueensa, niin jokainen pystyis tuomaan sen oman vahvuusalueensa ja sitten ne täydentäis toinen toisensa niin, että siitä tulis jotain sellaista, mitä ei voi aatella, et on yks plus yks, et se on sit jotain enemmän” (R1)

”Sit se, et saa ideoita ja niinku vinkkejä toisilta, ei tartte ite keksii aina kaikkee. Ja jotenkin semmonen hyvä yhteistyö ja kollegiaalisuus on mun mielestä sitä just, et vaihdetaan niitä ideoita ja saa oikeesti niitä uusii näkökulmii asiaan, jos oikeesti joku uskaltaa sanoo sen, et voitasko me tehäkin tää näin.” (O1)

”Ja jos on semmosia tilanteita, että on vaikka omassa elämässäkin rankempia vaiheita ja siihen opettajuuden haasteisiin liittyviä asioita, niitä pystyy niinkun jakaamaan siellä ilman, että tarvis tuntea olevansa niinkun huono opettaja. Tai et sä saat niinkun ihanneyhteisössä se tuki tulee niinkun vahvasti eri tilanteissa niiltä kollegoilta.” (O4)

5.1.1 Ilmapiiri

Ilmapiiri on usein keskeisessä roolissa kaikissa yhteisöissä. Ei siis ole yllättävää, että ilmapiiri nousi tärkeäksi tekijäksi myös kollegiaalisen työyhteisön ihannetilanteen kuvauksissa. Haastateltavien mukaan kollegiaalisen työyhteisön ihannetilanteessa ilmapiiri onkin luottamuksellinen, erilaisuuden hyväksyvä ja kaikkia arvostava sekä ennen kaikkea avoin, kannustava ja toisten työtä kunnioittava.

”Että täytyy olla semmonen niinkun ilmapiiri, et uskaltaa sit kans tai on mahdollisuuskin sanoo.” (O2)

”No semmonen hyväksyvä, et antaa kaikkien kukkien kukkia ja jokaisen tehdä asiat omalla tavallaan, mut sit jos joku tarvii apua, niin sitä annetaan. Tai niin no se, et ollaan niinkun avoimia.” (O3)

”Mun mielestä semmonen luottamuksellinen. Semmonen hyvä, avoin, luottamuksellinen ja sellanen ilmapiiri, missä jokainen voi olla sellanen niin kuin on. Arvostetaan, kunnioitetaan toista.” (R1)

Savonmäki (2007) on aiemmin saanut tutkimuksessaan vastaavanlaisia tuloksia. Väitöskirjassaan hän tutki ammattikorkeakoulun opettajien kokemuksia kollegiaalisesta yhteistyöstä, ja keskeisenä tutkimustuloksena nähtiin ilmapiirin merkittävä vaikutus yhteistyön sujumiselle. Opettajat kokivatkin hyvän ilmapiirin toimintavapautta ja yhteistyötä lisäävänä tekijänä. Yhteistyön nähtiin lisäksi luovan sosiaalista pääomaa, mikä puolestaan rakentaa luottamusta kollegojen välille. Juuri luottamuksen opettajat kokivat keskeisimpänä tekijänä hyvälle ja onnistuneelle yhteistyölle. (Savonmäki 2007, 78–79.) Myös Raasumaan (2010, 159) väitöskirjatutkimuksessa ilmapiiri nähtiin merkittävänä tekijänä yhteistyön kannalta. Hänen peruskoulukontekstiin sijoittuvan tutkimuksensa mukaan avoin, keskusteleva, vapautunut ja luottamusta rakentava ilmapiiri onkin avainasemassa koulun sisäistä yhteistyökulttuuria kehitettäessä. Yhteisöllisen ja yhteistoimintaan kannustavan koulukulttuurin muodostumiselle keskeistä näyttäisi siis olevan avoimuus, dialogisuus, luottamus, uteliaisuus, erilaisuuden hyväksyminen sekä keskinäinen välittäminen (Raina 2012, 27–28, 210; Salovaara & Honkonen 2013, 70). Luukkaisen (2004, 297) mukaan kollegiaalisuutta kuvaakin myönteinen ilmapiiri, joka ilmenee ennen kaikkea kannustamisena sekä vapautena pyytää ja antaa tukea ja apua. Kollegiaalisuudessa onkin hänen mukaansa siirrytty sallivasta ilmapiiristä kannustavaan ilmapiiriin.

Avoimuuden, kannustavuuden sekä muiden yllä kuvattujen ilmapiiriä kuvaavien piirteiden lisäksi haastateltavat kokivat, että kollegiaalisen työyhteisön ihannetilanteeseen kuuluu myös uskallus epäonnistua. Mielenkiintoista oli, että rehtorit toivat tämän näkökulman huomattavasti opettajia selvemmin esiin. Voidaankin ajatella, että korostamalla epäonnistumisen sallimista rehtorit rohkaisevat opettajia kokeilemaan ja toimimaan uusilla, erilaisilla tavoilla. Rehtoreiden suhtautuminen epäonnistumisiin olikin varsin huoleton:

”Koska mitä sitten, jos joku menee pieleen. Niin seuraavalla kerralla paremmin, eihän täällä kukaan oo virheetön. Ettei niin isoo mokaa, jos nyt noudattaa niinku lakia ja asetusta, niin isoo mokaa ei voi tehdä. Että kyllä täällä aika monta päivää ollaan vuodessa koulussa, että jos yks päivä menee penkin alle, niin seuraavana paremmin.” (R1)

”Että se et jos joku opettaja vetää jonkun luokan kanssa taikka joku opettajaryhmä vetää oman erilaisen projektin, ja vaikka se menee ihan seinille, niin ei sillä oo mun mielestä mitään väliä. Siinä ehkä opittiin jotain työskentelyä ja varmasti opittiin työskentelyä.” (R2)

Vaikka rehtorit korostivat uskallusta epäonnistua huomattavasti opettajia enemmän, tuli mainintoja myös opettajilta. Epäonnistumisten salliminen ja rohkeus kokeilla uutta ovatkin tutkimuksessani keskeisiä kollegiaalisen työyhteisön ihannetilanteeseen – ja etenkin sen ilmapiiriin – liittyviä tunnuspiirteitä.

”Et uskalletaan olla hyviä aidosti sillon kun ollaan hyviä, mut uskaltaa myös sanoo ne epäonnistumiset, et tää ei nyt menny ihan niinku piti. Et semmonen niinku hyväksyvä, semmonen kannustava ilmapiiri, et niinku ei se mitään kokeillaan ens kerralla. Ja vähän ehkä sit semmonen oikeen hyvä kollegiaalisuus vaatii ehkä vähän semmosta myös niinku hulluttelua, että kokeillaan, et koko porukka uskaltaa epäonnistuaakin.” (O1)

Rainan (2012, 124) mukaan toimintakulttuuri kasvatusyhteisössä on edelleen hyvin virhekeskeinen, mikä tarkoittaa, ettei epäonnistumisia sallita tai ainakaan niistä ei saa jäädä kiinni. Tämän hän näkee ongelmallisena kasvatusyhteisöjen kehittymisen kannalta, sillä jos virheitä pelätään, ihmiset välttelevät uusia, vaikeita tilanteita. Tämä puolestaan estää yhteisöä ja organisaatiota kehittymästä. Niin kouluorganisaation kuin sen oppilaidenkin oppimisen kannalta olisi kuitenkin keskeistä kokeilla rohkeasti uusia asioita. Hattien (2009, 239) oppimista käsittelevän tutkimuksen mukaan koulun johtajien ja opettajien tulisikin luoda kouluun ilmapiiri ja toimintamalli, jossa virheet nähdään tervetulleena tilaisuutena oppia ja näin ollen kaikki voivat tuntea olevansa vapaita oppimaan, tutkimaan ja ymmärtämään. Tämä lisää Hattien tutkimuksen mukaan niin oppilaiden, kuin koulun henkilökunnan oppimista ja hyvinvointia. Koulun työyhteisön lisäksi myös koko organisaation oppimisen kannalta virheiden salliminen on keskeistä, sillä kuten alaluvussa 3.1 toin esiin, oppivan organisaation edellytyksenä voidaan pitää luovuutta ja uuden kokeilua, riskien ottamista sekä virheiden ja erehdysten tekemistä (Sarala & Sarala 1998).

Edellä kuvattujen ilmapiiriin liittyvien tekijöiden lisäksi haastateltavat kokivat, että kollegiaalisen työyhteisön ihannetilanteessa koulun kaikki aikuiset ovat yhteisesti vastuussa kaikista oppilaista. Toisin sanoen, vaikka jokaisella opettajalla on oma luokkansa, nähtiin, että ihannetilanteessa vastuu oppilaista olisi kollegiaalinen, koko koulun yhteinen. Yhteinen vastuunkantaminen voidaankin nähdä tietynlaista ”me-henkeä” edistävänä tekijänä, mikä tulee esiin etenkin Rehtorin 2 vastauksesta.

”Mä näkisin tavallaan, et siinä on me. Me tehdään tätä meidän oppilaiden kanssa, eikä niinkun minä koitan selvittää minun oppilaiden kanssa. Että siin on aika merkittävä, iso ero.” (R2)

”Kollegiaalisessa yhteydessä niinkun otetaan vastuu koko koulun lapsista, ei yksin omasta luokasta. Et jos jotain sattuu tai tapahtuu, niin aina puututaan ja katsotaan.” (O2)

”Ja sit ne oppii toivottavasti sen, että niinkun ei oo vaan se oma ope jonka edessä ollaan niinkun fiksusti ja sit mennään muuten ihan pitkin seiniä, vaan ne jotenkin oppii siihen, et me kaikki ollaan täällä huolehtimassa. Jotenkin et me ollaan kaikki kaikkien opettajia, vaikka se yks onkin niinkun se kaikista omin, oman ryhmän opettaja.” (O3)

Yhteisvastuullisuus voidaan nähdä keskeisenä myös oppivan organisaation ideologian kannalta. Saralan ja Saralan (1998, 84–85) mukaan oppivaan organisaatioon kuuluukin yhteisvastuu sekä työstä että yhteisön jäsenistä. Kaiken kaikkiaan voidaankin todeta, että ilmapiirillä ja siihen vaikuttavilla tekijöillä on keskeinen rooli niin oppivan organisaation, yhteisöllisyyden kuin yhteistyön ja kollegiaalisuudenkin kannalta.

5.1.2 Jakaminen ja jaksaminen

Tutkimukseni merkittävimpänä tuloksena kollegiaalisen työyhteisön ihannetilanteeseen liittyen voidaan pitää ”Jakamisen ja jaksamisen” –teemaa, joka nousi ylivoimaisesti isoimmaksi ja merkittävimmäksi teemaksi tässä pääluokassa. ”Jakamisen ja jaksamisen” –teemassa kiinnostavaa on, että jakamisen voidaan nähdä karkeasti jakautuvan ”positiivisten” ja ”negatiivisten” asioiden jakamiseen. Niin sanottujen positiivisten asioiden jakamiseen liitettiin etenkin vinkkien ja osaamisen jakaminen:

”Ja kyllä ihan puhtaasti sen kollegiaalisuuden kautta niinkun se osaamisen jakaminen, ideoiden jakaminen.” (R2)

”Ettei tarvitse itse tehdä kaikkea ja keksiä pyörää uudestaan joka ikisessä aineessa. Tai että niinkun saat apua ja saat vinkkejä ja saat ideoita ja just niit kokemuksia.” (O3)

Käytännössä yllä mainitun osaamisen ja vinkkien jakamisen nähtiin toteutuvan parhaiten erilaisissa rinnakkaisluokka- ja tiimityömuodoissa. Kollegiaalisen työyhteisön ihannetilanteeseen liitettiin yhteis- ja samanaikaisopettajuus sekä tiimit.

”Että luokkien kanssa tehdään yhdessä yhteissuunnitteluja, tehdään kaikkia teemaprojektipäiviä, kokeita, testejä, pysäkkityöskentelyjä, sekoitetaan luokkia.” (O2)

”No keskeisintähän nyt sit kuitenkin on se niinkun oppiminen elikkä suunnitellaan opetukseen, oppimiseen liittyviä asioita. Se suunnittelu ja sen jakaminen on niinkun se arjen ehkä keskeisin. - - Elikkä ollaan ihan yhteisopettajuudessa eli tehdään niinku ne kaikki sellaset vaiheet, mitkä liittyy niin siihen koulutyöhön, niin tehdään niinkun yhdessä ja jaetaan sitä osaamista.” (O4)

”Niin opettajien kesken tietysti semmonen, että yhteissuunnittelua, jos lähdetään ihan niinku sieltä pedagogiikan puolelta. Sit se voi olla ihan sitä, että tehdään yhteisopettajuutta ihan samassa luokkatilassa tai yhteisten oppilaiden kanssa. Sitten se voi ihan tämmöistä materiaalivaihtoo.” (R1)

”Pyritään meneen esimerkiks semmoseen, et on alkuopetustiimi ykkös-kakkoset ja eskaritkin tänä päivänä siinä mukana ja siellä tekeen sitä yhteistyötä, jakaen ideoita.” (R2)

Osaamisen jakaminen voidaan siis nähdä keskeisessä roolissa kollegiaalisen työyhteisön ihannetilanteessa. Willmanin (2001, 39) mukaan onnistunut yhteistyö edellyttääkin vastavuoroisuutta, jossa opettaja antaa oman asiantuntemuksensa työyhteisön käytettäväksi ja saa samalla kollegoiden voimavarat käyttöönsä. Ilman vastavuoroisuutta saumaton yhteistyö onkin Willmanin mukaan mahdotonta. Hyvät käytännöt kannattaa siis laittaa yhteiseen jakoon, jolloin resursseja ei hukata siihen, että jokainen yksittäinen opettaja keksii saman asian itsekseen. Näin myös yhteisön osaaminen karttuu helposti ja nopeasti ja uudet ajatukset siirtyvät koko koulun yhteiseen käyttöön. (Cantell 2011, 67; Raina 2012, 123.) Jyrkiäisen (2007, 133) mukaan osaamisen jakaminen luokin aina uudenlaista osaamista, jonka avulla voidaan löytää uusia pedagogisia innovaatioita. Kollegiaalisen työyhteisö voi näin ollen parhaimmillaan toimia erilaisten pedagogisten innovaatioiden synnyttäjänä.

Osaamisen jakamiseen nähtiin liittyvän keskeisesti myös työyhteisön jäsenten erilaiset vahvuudet ja niiden hyödyntäminen mahdollisimman monipuolisesti ja työyhteisöä palvelevasti. Haastateltavien mukaan kollegiaalinen työyhteisö onkin ihannetilanteessa sellainen, jossa työskentelee mahdollisimman eri-ikäisiä ja erilaisilla taidoilla sekä kiinnostuksenkohteilla varustettuja henkilöitä. Kollegiaalisessa työyhteisössä on ihannetilanteessa myös tasaväkisesti miehiä ja naisia. Vaikuttaisi siis siltä, että kollegiaalisessa työyhteisössä yksittäisten ihmisten erilaisella osaamisella saavutetaan koko työyhteisön yhteinen, laajempi osaaminen.

”Siis ihannetilannehan on et tai mä ainakin koen sen niin, et siin työyhteisössä olis mahdollisimman paljon eri-ikäsiä ihmisiä, vanhoi ja nuorii ja ois tosi kiva ku ois myös miehiä, et ois kumpaakin sukupuolta. - - Et mahdollisimman semmonen niinku monipuolinen sakki.” (O1)

”Että siellä on niinkun erilaisia ihmisiä, joil on erilaisia vahvuuksia nyt niinkun oppiaineiden suhteen, et joku on tosi musiikki-ihminen, joku on kuvisihminen, joku liikuntaihminen, joku jotain muuta. - - Ja myös eri-ikäsiä, nuoria ja kokeneempia opettajia.” (O3)

”Koska sit sulla on myös sen toisen kollegan hyvät ominaisuudet käytössä, et ne ei oo vaan ne sun omat, et sä voit myös hyödyntää niitä. Et jos on joku semmonen esimerkiks itellä, et mikä ei oo niin korkeella taitotasolla, vaikka joku osa-alue, ja sit sulla onkin kollega joka on siinä tosi taitava, niin sä voit hyödyntää sitä, jolloinka sun ei itte tarvitse ponnistella sen asian kanssa, vaan sä voit sitten taas tehdä sille toiselle kollegalle jotain muuta, mikä sitten hyödyttää ja auttaa häntä.” (R1)

”Semmosessa työyhteisössä missä tää kollegiaalisuus toimii, niin siellä tavallaan osataan jakaa sitä työtä ja vastuuta myös niinku ihmisten mielenkiinnon, mut myös taitojen pohjalta eli jokainen saa tehdä sitä vahvuusalueitaan.” (O1)

Tiimityöskentelyssä jäsenten erilainen osaaminen nähdään keskeisessä roolissa. Kauppilan (2005, 88, 99) mukaan onnistunutta tiimityötä kuvaakin kaikkien tietämys toistensa kyvyistä ja mahdollisuuksista, jolloin tiimillä on käytössään yhteisiä voimavaroja niin paljon, että ne ylittävät jäsenten henkilökohtaiset voimavarat. Saumattomien tiimien toimintaan kuuluukin erilaisen osaamisen hyödyntäminen niin, että kokonaisuus on enemmän kuin osiensa summa (kts. alaluku 2.4). Erilaisuus ja monipuolinen osaaminen tulisikin kollegiaalisessa työyhteisössä nähdä ennen kaikkea rikkautena ja mahdollisuutena, ja näin ollen ihannetilanteessa yhteistyössä toimivien opettajien tiedot ja taidot olisivat mahdollisimman erilaisia (Salovaara & Honkonen 2013, 271; Raina 2012, 27–28, 210). Monipuolista osaamista sekä erilaisten tietojen ja taitojen jakamista puolustaa myös Liusvaaran (2014, 151) tutkimus, jonka mukaan rehtorit käsittivät koulussa olevan osaamisen lähinnä kollektiivisena, yhteisenä osaamisena. Sen sijaan opettajien yksilöllisellä osaamisella rehtorit eivät nähneet niin merkittävää roolia organisaation oppimisen kannalta kuin kollektiivisella osaamisella. Näyttäisi siis siltä, että erilaista osaamista ja osaamisen jakamista voidaan perustellusti pitää olennaisena osana kollegiaalista työyhteisöä.

Monipuolisen osaaminen ja tiimityöskentelyn lisäksi haastateltavat liittivät kollegiaalisen työyhteisön ihannetilanteeseen myös opettajan kehittyminen työssään. Ideoiden, vinkkien ja osaamisen jakamisen nähtiinkin liittyvän opettajan ammatilliseen kehittymiseen.

”Siin on nimenomaan se omakin ammatillinen kehittyminen. Että se on, niin helposti jäädään siihen omiin uriin siellä yksinäisyydessä, siellä omassa luokassa, jos siel on niinkun ovi kiinni ja ollaan vaan. Niin täs on oman ammatillisen kehittymisen kanssa, niin taas ollaan niinkun siellä plussan puolella.” (O4)

”Et semmosia erilaisia, uusia piirteitä niinkun tulis, ettei se opettaja veivais niinkun vuodesta toiseen, viikosta, päivästä toiseen sitä samaa kampee.” (R2)

Myös kansainvälisessä TALIS-tutkimuksessa (2013) on havaittu yhteys opettajien ammatillisen kehittymisen ja yhteistyön välillä. Tutkimuksen mukaan opettajat, jotka ilmoittivat osallistuneensa vähintään viisi kertaa kollegoiden välistä yhteistyötä edellyttäviin käytänteisiin, luottavat enemmän omaan suoriutumiseensa työssään kuin ne opettajat, jotka osallistuvat yhteistyöhön harvemmin. Eniten luottamusta omaan osaamiseen lisää kuitenkin, jos opettajat osallistuvat ammatilliseen yhteistoiminnalliseen oppimiseen enemmän kuin viisi kertaa vuodessa. (Taajamo, Puhakka & Välijärvi 2014, 44.) Myös Sahlbergin (1996, 213) ja Savonmäen (2007, 120) tutkimuksissa kollegiaalinen yhteistyö nähtiin ammatillista kehittymistä edistävänä tekijänä. Savonmäen (2007, 95) mukaan ammatillinen kehittyminen tuleekin nähdä yhtenä kollegiaalisuuden tavoitteena. Pulkkinen ja Rytivaaran (2015, 10) yhteisopettajuutta koskevassa tutkimuksessa puolestaan yhteisopetuksen koettiin tukevan monella tavalla opettajan omaa kehitystä ja uuden oppimista, mikä taas nähtiin työn mielekkyyttä lisäävänä tekijänä. Ammatillinen kehittyminen tuleekin parhaimmillaan nähdä oman opettajuuden kehittämisenä toisilta oppimisen avulla, jolloin tapahtuu sekä asiantuntijuuden syventymistä että laajentumista (Mäntylä 2002, 234). Kollegiaalisen työyhteisön ihannetilanteessa on siis ammatillinen kehittyminen selvästi nähtävissä.

Edellä esitetyt tulokseni jakamiseen liittyen ovat olleet hyvin positiivisia. Jakaminen näyttäytyykin keskeisenä muun muassa osaamisen jakamisen ja ammatillisen kehittymisen kannalta. Huomion arvoista kuitenkin on, että jakamiseen liitettiin myös paljon ”negatiivisten” asioiden jakamista, joista keskeisimpänä nähtiin oppilaskohtaiset haasteet.

”Ja sitten kun on joillakin vaikeita oppilaita ja muita, et semmoseen niinkun moni tarvii tukee, et miten mä toimin, että kun mä oon nyt kaikki keinoni käyttänyt, et mitä ihmettä. Ja etenevissä määrin, kun erityiskoulut kaikki puretaan ja eteneväs määrin tulee semmosta porukkaa ja rahat loppuu ja ohjaajakiintiöt on tosi pienet eli että luokkakoot kasvaa ja ryhmätunnit vähenee, niin eteneväs määrin opettajilla on niinkun haastetta aikalaila sen kasvatuksen kanssa.” (O2)

”Nykyään on tosi haastavia oppilaita. On tosi hankalia tapauksia verrattuna 10 vuotta sitten, niin jotenkin se mun mielestä se yhteistyö on muuttunu enemmän sellaseksi niinkun, et me mietitään niitä ongelmatapauksii yhdessä, et miten niist vois selvitä ja jaetaan sitä vastuuta.” (O3)

Haastateltavien vastausten perusteella vaikuttaisi siltä, että oppilaskohtaiset haasteet kuormittavat opettajia entistä enemmän. Vastauksista käy myös ilmi haastateltavien huoli kuntien taloudellisen tilanteen ja säästöjen vaikutuksesta opetushenkilöstön jaksamiseen. Kollegioilta saatava tuki nähtiinkin erittäin merkittävänä opettajien jaksamista lisäävänä tekijänä. Kollegiaalisen työyhteisön ihannetilanteessa siis kollegiaalinen tuki on vahvasti läsnä:

”Mut siitä ihanteesta, niin kyllä se semmonen auttaminen. Kollega näkee, että toisella on nyt vaikeeta, että siinä niinkun tarjoo apuaan, kyselee vähän mikä on ja voisinks mä ottaa sen ryhmän ja voisko se olla vaikka mun luokassa vai sekotettaisko näitä meidän oppilaita näin ja näin. - - Ettei niinkun jää, kukaan ei jäis yksin. Kun joskus monen asian seurauksena, se tilanne voi käydä tosi raskaaks.” (R2)

”Sitä että jaksaa. Että oli luokassa mitä tahansa ja oli minkälaisii lapsii, kohtaloita tai ongelmia tai haasteita se, että ne saa sanoo niinkun kaataa jonkun niskaan, ku menee tonne opettajahuoneeseen ja joku kuuntelee, niin se on se tärkeä. Että mun ei tarvi vaan omassa päässä miettiä niitä ja aatella, et mä oon huono, kun mä en tästä selviä, vaan et niinkun joku kuuntelee ja se yrittää vähän mulle antaa jotain vinkkiä miten vois jatkaa eteenpäin.” (O3)

”Et se lisää työhyvinvointia ihan valtavasti ja antaa voimia kohdata sitten siellä luokassakin. Et tietää, ettei oo yksin, että jos alkaa jonkun oppilaan kanssa vaikka olemaan sukset ristissä taikka sillä tavalla, et ei saa niinkun eteenpäin oppilaan asioita, niin siel on aina joku ihminen kenen kanssa jakaa sitä.” (O4)

Huolien ja murheiden jakaminen toisten kanssa ja siten saatava kollegiaalinen tuki näyttäytyy siis tulosten perusteella merkittävänä opettajien jaksamista lisäävänä tekijänä. Myös Sahlbergin (1996, 237) ja Savonmäen (2007, 120) tutkimuksissa kollegiaalinen yhteistyö koettiin voimaannuttavana ja työssä jaksamista parantavana tekijänä. Sahlbergin (1996, 199) tutkimuksessa opettajat pitivätkin kollegiaalisuutta erittäin tärkeänä etenkin kollegioilta saatavan tuen ja kannustuksen takia. Monille opettajille läheinen kollega näyttikin olevan apu jaksamiseen ja uudistumiseen (Sahlberg 1996, 237). Forss-Pennasenkin (2006, 194) tutkimuksessa kollegiaalinen tuki ja keskustelut toisten kanssa koettiin merkittävinä omaa opettajuutta kehittävinä ja henkistä hyvinvointia tukevinä tekijöinä. Näiden tekijöiden puuttumisesta johtuva yksin jääminen puolestaan koettiin pahimmillaan psyykkisenä kriisinä. Työasioiden yhteinen reflektointi ja kollegiaalisen tuen saaminen on myös uudemmissa tutkimuksissa nähty keskeisenä opettajien jaksamista ja hyvinvointia lisäävänä tekijänä (mm. Häivälä 2009, 118; Lehtonen 2009, 173–174, 180; Pulkkinen & Rytivaara 2015, 9; Taajamo, Puhakka & Välijärvi 2014, 43). Näyttäisi siis siltä, että kollegiaalisessa työyhteisössä nimenomaan kollegioilta saatavalla tuella ja avulla on erittäin merkittävä rooli.

Haastateltavat näkivät kuitenkin, että kollegiaalisen, henkisen tuen lisäksi opettajien jaksamista lisää myös konkreettinen työtehtävien jakaminen. Tämän puolesta puhuivat etenkin rehtorit.

”Se kuormittaa myös vähemmän, jos aatellaan, et on kaks rinnakkaisluokkaa ja siinä suunnitellaan ja tehdään yhdessä, niin sehän on puolet työtä vähemmän, kun sä teet kaksistaan sitä, kun se et kumpikin suunnittelee sen oman tuntinsa ja oman työnsä. Että se on ihan ehdottomasti myös työtä keventävä.” (R1)

”Osaamisen jakaminen yhteiseksi hyväksi opettajien vahvuuksia ja pelkästään tolleen työnjaollisestikin. Miks ihmeessä jokainen opettaja miettis sen kuvistyön tai jonkun laajemman projektin? Että ja jaetaan sitä ja tehdään yhdessä.” (R2)

”Ja sitten ihan tietenkä kaikki se koe, kaikki mitä sä suunnittelet, teet sitä työtä, niin sulla on niinkun toinen kenen kanssa sä voit vähän vaihtaa ajatuksia, tehdä, jakaa sitä työmäärää. Tee sä tää, niin mä teen tän ja niin edelleen.” (O2)

Myös Karikosken (2009, 212) tutkimuksessa oltiin huolissaan opettajien uupumisesta, ja lisääntyvien oheistehtävien takia työn rajaamista pidettiin hyvin tärkeänä. Kollegiaalisuus voi siis henkisen tuen lisäksi tarjota konkreettista apua arjen työtehtävien hallintaan ja työmäärän vähentämiseen. Cantell (2011, 67) näkeekin, että yksinäiset puurtajat uupuvat usein yhteistyötä tekeviä helpommin.

5.1.3 Koko koulun hyötyminen

Yksi merkittävä tutkimustulokseni on kaikkien haastateltavien varsin positiivinen suhtautuminen kollegiaaliseen työyhteisöön ja ylipäätään kollegiaalisuuteen. Kaikki haastateltavat olivatkin sitä mieltä, että kollegiaalisella työyhteisöllä on selvästi enemmän hyötyjä ja mahdollisuuksia kuin haasteita ja haittoja.

”Ehdottomasti, ehdottomasti se on se plussapuoli paljon paljon suurempi että. Ja siihen pitää mennä tosiaan, kun tää taloudellinen näkymä on mikä on ja maailma muuttuu hurjaa tahtia ja koulun pitäis pystyä oleen kehityksessä mukana. Kukaan ei sitä yksin pysty tekeen. Siinä tarvitaan yhteistä osaamista, toisten tukemista ja jakamista ja näin edelleen.” (R2)

Kollegiaalisen työyhteisön mahdollisuuksien ja hyötyjen nähtiinkin liittyvän koko koulun väkeen – niin opettajiin, oppilaisiin, kuin rehtoriin. Kollegiaalisen työyhteisön ihannetilanteessa kollegiaalisuudesta hyötyy siis koko koulu. Opettajien kollegiaalisesta työyhteisöstä saamat hyödyt liittyvät edellä kuvaamaani ”Jakamisen ja jaksamisen” –teemaan eli ideoiden, vinkkien ja kollegiaalisen tuen saamiseen sekä murheiden ja huolien jakamiseen ja tätä kautta parempaan

jaksamiseen. Rehtorin saaman hyödyn nähtiin myös osittain liittyvän opettajien jakamiseen ja jaksamiseen, sillä tällöin rehtorin ei välttämättä tarvitse puuttua kaikkiin ongelmatilanteisiin:

”Jos luokanopettaja ei saa sieltä niinkun rinnakkaisluokalta taikka muilta kollegoilta apua niinkun siellä nimenomaan niissä haasteissa, niin sithän se kääntyy rehtorille ja sitten rehtori alkaa niitä hoitamaan. Ja rehtorilla on niin paljon kaikkea asiaa laidasta laitaan hoidettavana eli se on tosi suuri apu rehtorille, että opettajat jakaa keskenään ilot ja surut ja pystyy niinkun hoitamaan.” (O4)

Lisäksi nähtiin myös rehtorin tarvitsevan kollegiaalista tukea siinä missä opettajatkin sitä tarvitsevat.

”Hän myöskin hyötyy siitä, et hän saa sellasia tukijoukkoja. Meilläkin on johtotiimi ja niin edelleen, että yhdessä tehdään ja ratkotaan niitä. Et hänkään ei oo yksin, koska hän on tosi yksin sitten siinä talossa, jos hän jää jonnekin jakkaralle ylös, eikä ota vastaan.” (O2)

Rehtorin kollegiaalisesta työyhteisöstä saamaksi hyödyksi nousi myös työtaakan keveneminen jaetun johtajuuden ja tiimirakenteiden myötä. Tätä aihetta käsittelen kuitenkin tarkemmin alaluvussa 5.2.1. Opettajien ja rehtorin hyötymisen lisäksi tärkeäksi tekijäksi nousi oppilaiden kollegiaalisuudesta saama hyöty. Kollegiaalisen työyhteisön ihannetilanteessa oppilaiden nähdäänkin hyötyvän opettajien tekemästä yhteistyöstä muun muassa saamalla laaja-alaisempaa ja laadukkaampaa opetusta.

”Mut kyl mun mielestä sitten myös oppilaat saa siitä. Et jos siellä on niinku vähän useempia erilaisia näkemyksiä, niin lapset saa siit irti enemmän, kun ei aina tehä silleen, kun toi yks ihminen haluaa, vaan siel on myös muita. Kun lapsii on tässä kuitenkin aika montaa erilaista tyyppiä, niin sit on edes tekemässä sitä työtä tai edes suunnittelemassa sitä työtä useampi ihminen, jollon erilaisii näkemyksii, niin mä luulen, et lapset saa siitä kans myös ihan hirveesti”. (O1)

”Se (opetus) tulee monipuolisemmin, se tulee laaja-alaisemmin ja laajakatseisemmin. Ja monta kertaa siellä saattaa tulla sit sellasia ideoita, mitä ei yhdeltä ihmiseltä vaan tule.” (R1)

”Paljon rikkaampia tunteja. Paljon voi jakaa sitä, että no ota sää vastuu tosta kuviksesta nyt vaikka seuraavat viikot, niin mä suunnittelen taas tän vaikka musiikin tunnit elikkä voi niinkun keskittyä tiettyihin asioihin. Ja sehän rikastuttaa taas niinkun sitä opettamista ja lapset siitä enemmän jotenkin tietenkin saa sitten laadukkaampaa, se vaikuttaa niinkun jopa ihan opetuksen laatuun.” (O4)

Myös Lehkosen (2009, 173–174, 180) tutkimuksessa yhteistyö koettiin merkitykselliseksi sekä opettajien, oppilaiden että rehtoreiden kannalta. Yhteistyön tekeminen nähtiin oppilaan kannalta tärkeäksi, koska useampi opettaja ja erilaiset opetustavat lisäävät vaihtelevuutta ja palvelevat

erilaisia oppijoita. Opettajien ja rehtorin kannalta taas yhteistyön merkityksellisyys liittyi opettajien parempaan jaksamiseen ja rehtorin työtaakan kevenemisen. Sahlbergin (1996, 127–128) tutkimuksessa puolestaan kollegiaalinen yhteistyö näyttäytyi niin oppilaiden kuin opettajien oppimisedellytysten paranemisena.

Laadukkaamman ja monipuolisemman opetuksen lisäksi nähtiin, että useamman aikuisen kanssa työskentely tarjoaa lapsille konkreettisen esimerkin yhteistyöstä sekä luo turvallisuuden tunnetta. Kollegiaalisen työyhteisön ihannetilanteessa aikuiset eivät siis ainoastaan kantaisi yhteistä vastuuta oppilaista (kts. alaluku 5.1.1), vaan myös samalla parantaisivat heidän turvallisuuden tunnettaan ja kouluviihtyvyyttään.

”Kyllähän siitä on valtava etu, että lapset niinkun näkee sen, että se yhteistyötoiminta toimii myös opettajien kanssa. - - Ja sitten ne oppii niinkun eri tyylejä oppilaat, tärkeätä että on erilaisia.” (O2)

”Ja kyllä sitten lapselle mun mielestä se, että hän kokis sillain, että koulun kaikki aikuiset on semmosia niinkun välittäviä aikuisia häntä tukemassa ja ohjaamassa ja turvaamassa, niin se olis niinkun kuvittelisin, et se olis iso osa niinkun lapselle semmosta kouluviihtyvyyttä, kouluturvallisuutta verrattuna siihen, että se ainoastaan se yksi aikuinen olisi se minun aikuinen.” (R2)

Myös Lehkosen (2009, 173–174, 180) tutkimuksessa oppilaiden kannalta merkitykselliseksi koettiin aikuisten näyttämä esimerkki yhteistyöstä. Välijärven (2006, 24) mukaan opettaja ei voikaan odottaa oppilailtaan kehittyneempää osaamista, kuin mistä hän ja kouluyhteisö toiminnallaan tarjoavat malleja. Toisin sanoen, oppilailta ei voi vaatia yhteistyötä, jos sitä eivät aikuisetkaan kykene tekemään. Toisaalta taas positiivinen esimerkki yhteistyöstä lisää yhteisöllisyyttä kouluyhteisössä. Pulkkinen ja Rytivaaran (2015, 7–8) tutkimuksen mukaan yhteisopetus lisäsin yhteisöllisyyttä paitsi yhteisopetuksen luokassa myös koko koulussa. Lisäksi yhteisopetus ja useamman opettajan tunteminen lisäsi heidän tutkimuksessaan oppilaiden turvallisuuden tunnetta. Positiivisena ja oppilaiden hyvinvointia lisäävänä nähtiin myös se, että oppilaat saavat tutustua useampiin oppilaisiin (Salovaara & Honkonen 2013, 270).

Edellä olen kuvannut kollegiaalisen työyhteisön ihannetilanteen opinnäytetyöni tulosten valossa sekä verrattuna aiempiin tutkimustuloksiin. Vaikka esitetyt tulokset ovat kohdentuneet koulumaailmaan, voidaan niissä varmasti nähdä yhtymäkohtia myös muihin työyhteisöihin. Työterveyslaitoksen (2016) mukaan tervettä ja toimivaa työyhteisöä kuvaavatkin esimerkiksi avoin ja kannustava ilmapiiri, uskallus puhua ongelmista ja yhteistyön sujuminen. Työyhteisön kehittämisen nähdään näin ollen lisäävän työntekijöiden jaksamista, hyvinvointia ja työstä innostumista sekä parantavan yhteistyötaitoja ja sitouttavan työntekijän yhteisöön. Koko työyhteisö

puolestaan hyötyy tästä paremman toimivuuden ja yhteisöllisyyden takia. Nämä kaikki tekijät ovat tulleet esiin myös opinnäytetyöni tuloksissa, ja ovat varmasti keskeisiä missä tahansa muussakin työyhteisössä. Näin ollen kollegiaalinen työyhteisö voidaan nähdä tavoiteltavana tilana muuallakin kuin koulukontekstissa.

5.2 Rehtorin rooli kollegiaalisen työyhteisön rakentamisessa

”Mahdollistaja. Et mä oon niinkun pelinrakentaja. En mä voi tehdä sitä peliä, mutta mä voin antaa niitä mahdollisuuksia. Mä annan resurssit, mä annan ne tilat, mä annan ajan, mä rakennan ne tiimit. Et mä yritän rakentaa myös sen pelaajajoukkion sellaseks, että ne voi pelata yhteen. Mut että mä nään niinkun semmosena tietynlaisena taustavaikuttajana itseni siellä.” (R1)

”Rakentaa niitä mahdollisuuksia. Siin on aikataulu, lukujärjestys, rakenteeseen elementtejä, jotka niinkun ohjais siihen yhteiseen tekemiseen, asioiden jakamiseen. Huolehtia että on semmosta niinkun yhteistä toimintaa talotasolla, suunnitellaan lukuvuotta sillain yhdessä, otetaan sinne jotain yhteisiä nostoja, ohjataan ehkä sillain, että tiimi hakee jonkun painopisteen jollekin alueelle. Kannustaa siihen asioiden jakamiseen, yhdessä tekemiseen, olla kiinnostunu niistä. Tiedottaa vanhemmillepäin niinkun, että tää on meidän tapamme toimia, haluamme kehittyä tähän suuntaan, että emme halua, että jokainen opettaja yksinään sulkeutuu luokkaansa.” (R2)

5.2.1 Rakenteiden luojat

Tutkimustulosteni perusteella rehtorin tärkeimmiksi rooleiksi kollegiaalisen työyhteisön rakentamisessa nousivat ”Rakenteiden luojat” ja ”Mahdollistajan” roolit, joista ensimmäistä käsittelen tässä alaluvussa tarkemmin. Rakenteiden luomiseen liittyen rehtorit korostivat visiota ja kehittämistä huomattavasti opettajia enemmän. Opettajien vastaukset keskittyivätkin ensisijaisesti käytännön järjestelyihin ja toimintatapoihin. Tulos on toki aivan ymmärrettävä, sillä työnjaollisestihan koulun kehittäminen ja visioiminen on iso osa nimenomaan rehtorin työnkuvaa (kts. alaluku 3.2).

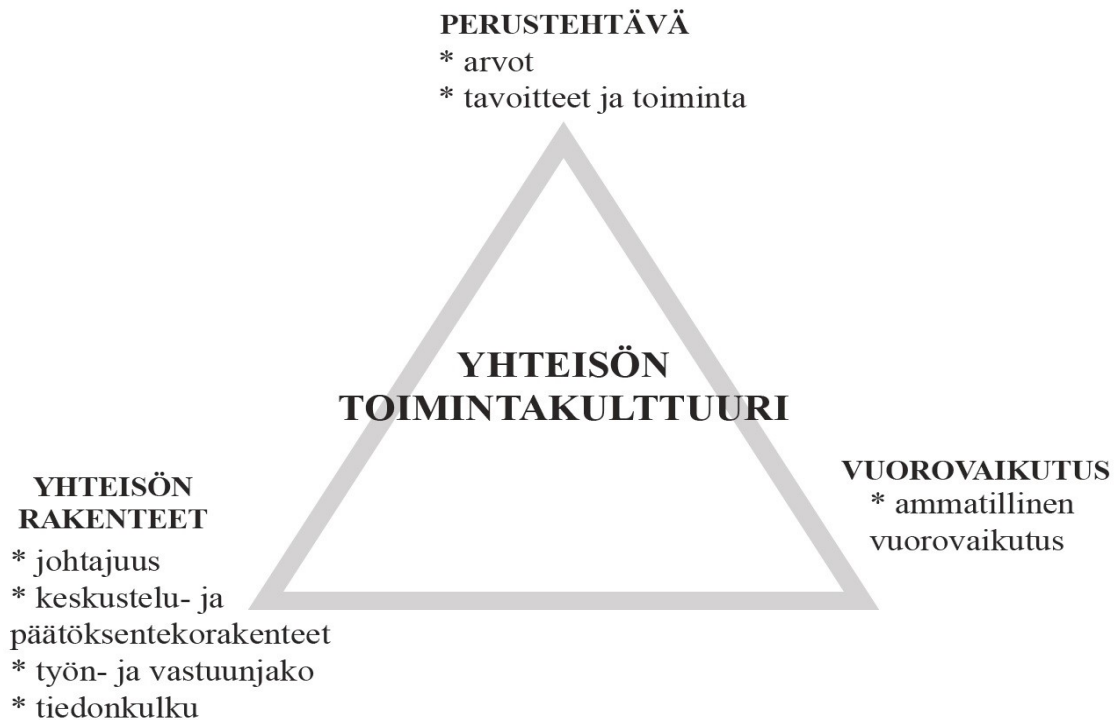
”Ja viime vuonna, kun sit meiän pitkäaikainen rehtori jäi eläkkeelle, niin mä pääsin visioimaan ja ideoimaan, miten mä ajattelisin, et minkälainen minun hyvästä koulusta työyhteisöstä, missä mä oon itse ollu töissä, miten mä voisin vielä sitä niinkun tehdä vielä niinkun optimaalisempaan suuntaan.” (R1)

”Koulun tärkeimpiä ihmisiä on kumminkin ne oppilaat. Ja kaikki ne rakenteet ja systeemit ja toiminta, mitä koulussa on ja sinne kehitetään ja siel tehdään, luodaan, niin kyl se pitäs palvella oppilasta.” (R2)

Vaikka rehtorilla on rakenteiden luojana ja visioijana mahdollisuus rakentaa työyhteisöä haluamaansa suuntaan, ei tämä kuitenkaan ole aivan ongelmatonta. Rehtori 1 kuvasikin oman visionsa valjastamista työyhteisöön seuraavasti:

”No se on mikä oli se iso ponnistus, mistä mä lähin liikenteeseen, oli rakenteiden uudistaminen. Meillä oli sellanen tilanne, että meillä melkein puolet työyhteisöstä yhtäkkiä olikin poissa pelistä ja meille tuli melkein kymmenkunta sijaista. Ja silloin kun tulee uutta väkeä taloon niin paljon, niin ei se kaikki, mikä on ollut sisäistä hiljaista tietoo, et näinhän meillä aina toimitaan, niin sitä ei vaan yhtäkkiä ollu. Niin ei siinä ehdi silloin ne puolet ihmisistä neuvoa toisia puolia, et nyt seuraavaks tapahtuu se ja se, et tarkoittaa tässä talossa niin ja näin. Jolloinka mä totesin, että näitten rakenteiden täytyy rakentua sillä tavalla, että ne rakenteet kantaa vaikka väki vaihtuu. - - Ja sit mä olin rakentanu ne rakenteet vähän niinkun toisella tavalla, että se tieto kulkee ja sit meille tuli tiimit. - - Iso harppaus on aikasempaan tehty, että se (kollegiaalinen yhteistyö) on laajentunu siitä, mitä itte on tehny silloin, niin useempaan luokka-asteeseen ja useimpiin opettajiin, et he on uskaltanut kokeilla tänä vuonna. - - Tää ei tapahdu niinkun käden käänteensä, vaan se vie niinkun oman aikansa. Et se ei oo mikään itsestäänselvyys, et sen eteen on paljon ponnisteltu ja tehty töitä.” (R1)

Myös aiemmissa tutkimuksissa rehtorit ovat pitäneet visiota hyvin merkittävässä roolissa. Liusvaaran (2014, 165) väitöskirjatutkimuksessa rehtorit olivat sitä mieltä, että kaikki johtamisen ja kehittämisen elementit tarvitsevat tuekseen visionääristä suunnittelua niin osaamisen kehittäminen, kollektiivisen osaamisen muokkaaminen oppivan organisaation tueksi kuin pedagogisen hyvinvoinnin tekijät. Huomionarvoista kuitenkin on, että vaikka rehtorit pitivät suunnitelmallisuutta ja visiota tärkeänä, Liusvaaran mukaan visionäärinen johtajuus oli silti rehtoreille vierasta. Vaikuttaisi siis siltä, että pelkkä vision tärkeyden tiedostaminen ei riitä, vaan sen lisäksi rehtoreiden on pystyttävä aktiivisesti kehittämään ja ohjaamaan koulun toimintaan vision suuntaan. Rainan (2012, 28, 106–107) mukaan kehitettäessä yhteisöä ilman tietoista ja tavoitteellista työtä onnistuminen on hyvin epätodennäköistä. Hän onkin luonut kolmionmallin (kts. kuvio 5), jonka avulla kasvatustyöyhteisön toimintakulttuurin kehittämistä on mahdollista seurata ja arvioida. Kolmion kärjissä olevat teemat ovat jatkuvasti vuorovaikutuksessa keskenään ja vaikuttavat toisiinsa. Tavoitteena on kärkeiden välinen tasapaino, joka ei synny itsestään. Työyhteisön kehittäminen vaatiikin aina runsaasti aikaa ja tahtoa.



KUVIO 5. Kolmiomalli yhteisön toimintakulttuurista (Raina 2012, 107).

Myös Halenius-Alari, Huhtanen ja Paatos (2009, 94) tiedostavat yhteisön toimintakulttuurin kehittämisen vaikeuden. Heidän mukaansa muutoksen ei kuitenkaan tule pysähtyä kielteiseen suhtautumiseen. Sen sijaan johdon pitää perustella kehittäminen niin, että muutoksia ei nähdä uhkana vaan mahdollisuutena sekä yksilön että koko yhteisön kannalta. Halenius-Alari, Huhtanen ja Paatos puhuvatkin yhteisöllisen ja yhteistoiminnallisen toimintakulttuurin puolesta, sillä he näkevät tämän keskeisenä kouluyhteisön hyvinvoinnin ylläpitämisessä ja kehittämisessä (kts. alaluku 2.1). Yhteisöllisyys, yhteistoiminnallisuus ja kollegiaalinen yhteistyö eivät kuitenkaan synny työyhteisöön itsestään. Liusvaaran (2014, 152) mukaan kollektiivisen osaamisen synnyttämiseksi rehtorin tulisikin rakentaa kouluunsa sellaisia rakenteellisia mahdollisuuksia, joiden avulla osaamisen jakaminen on mahdollista.

Kollegiaalisen työyhteisön rakentamisen näkökulmasta rakenteiden luomisessa tärkeimmäksi yksittäiseksi tekijäksi haastateltavien puheessa nousivat erilaiset tiimit, joiden perustaminen nähtiin rehtorin tehtäväksi. Tiimit koettiin hyvin positiiviseksi asiaksi ja kaikki haastateltavat näkivätkin ne arkea ja vastuunjakamista helpottavana tekijänä.

"Ei voi koko opettajayhteisö yhdessä olla aina koolla. Siis se on niinkun ajankäytöllisesti selkeesti järkevää, että on niinkun tietyt osa-alueet. - - Että se jotenkin sen koulun arjen pyörittämistä niin helpottaa kovasti, että on tämmöset vastuualueet." (O4)

”Et meillä on nyt ykkös-kakkosen tiimi, kolmos-nelosen ja vitos-kutosen, et se on nyt niinkun tänä vuonna semmoset isommat tiimit. Ja sit on näitä tosiaan eri vastuutehtäviä, et jotkut sit vastaa vaikka Kyvyt esiin -juhlista tai joku muu vastaava.” (O2)

”Että saatas siihen kouluun semmonen arkea, korostan, että nimenomaan arkea palveleva tiimirakenne. Ei tiimiä tiimin vuoks, vaan sitä arkea palveleva juttu.” (R2)

”Yksilötasolla on vaikee korvata yhtä, jollonka täytyy olla ryhmä, joka vastaa ja ne vastaa niinkun kollegiaalisesti, ne vastaa niinkun yhteisenä. Ja he siellä sopivat keskenään vastuuhenkilön ja jos se vastuuhenkilö, kuka siitä sitten tipahtaa pois syystä tai toisesta ja siihen tulee tilalle sijainen, silloin se sijainen perehdytetään siellä tiimissä ja se ei jää yksittäisen opettajan vastuulle perehdyttää joku toinen opettaja tai minun vastuulleni. Jollonka mä siirrän tiimille sen vastuun.” (R1)

Tiimien puolesta on puhuttu jo pitkään (mm. Heikkilä 2002; Helakorpi, Juuti & Niemi 1996; Kohonen & Leppilampi 1994; Mäntylä 2002; Willman 2001) ja esimerkiksi varhaiskasvatuksen puolella tiimit ovat olleet arkipäivää jo pidemmän aikaa. Lisääntyvän yhteistyön tarpeen (kts. alaluku 2.2) myötä tiimit ovat vähitellen vakiintumassa myös perusopetuksen puolelle. Tiimien muodostaminen luokka-asteittain on yleensä perusteltua, sillä tällöin opettajilla on paras mahdollisuus saada kollegiaalista tukea perustehtäväänsä eli opetukseen (Raina 2012, 60). Tämän lisäksi tiimejä muodostetaan paljon tehtäväalueittain. Tiimityö ei kuitenkaan saa olla itsetarkoitus, vaan tulokset ratkaisevat. Tiimityön tarkoituksena tulisikin olla toiminnallisuuden parantaminen, voimavarojen jakaminen sekä tiedon ja osaamisen hyödyntäminen kollegiaalisesti. (Halenius-Alari, Huhtanen & Paatos 2009, 94; Raina 2012, 60.) Haastateltavien vastauksissa näkyy myös selvästi tämä asia eli tiimien tulee olla arkea helpottava tekijä, ei itsetarkoitus. Raasumaan (2010, 161) tutkimuksen mukaan keskeistä tiimien muodostamisessa onkin tiimiläisten halukkuus tiimityöhön ja tiimien muodostaminen osaamisen perusteella. Tiimityölle on myös annettava riittävästi resursseja. Lahtero (2011, 193) taas korostaa, että tiimien tulee olla sopivan kokoisia, jolloin jokainen jäsen saa varmasti puheenvuoron. Hänen mukaansa tiimit palvelevatkin keskustelua ja kehittämistä paremmin kuin iso työyhteisö.

Haastateltavat näkivät siis tiimien keskeisenä hyötynä vastuunjakamisen. Tämä vastuunjakaminen on selvästi liitettävissä jaetun johtajuuden malliin. Opettajat ja rehtorit olivatkin sitä mieltä, että rehtorin tulisi jakaa vastuuta eteenpäin tiimeille. Opettajat toivoivat rehtorilta lisää päätösvaltaa heidän työtään koskevissa asioissa. Rehtorit taas mainitsivat jaetun johtajuuden vähentävän heidän työtaakkansa. Näin ollen jaetun johtajuuden mallin voidaan nähdä palvelevan sekä opettajia että rehtoreita.

"Mun mielestä rehtori saa enemmänkin antaa opettajille sitä vastuuta, jakaa sitä omaa, et ei hänen tartin kaikesta asiasta päättää. Ja must ois ihanaa, jos niinku esimerkiks lukujärjestys vois jäädä niinku opettajien sille yhteisille tiimeille niinku vie enemmän, et tekkää ite ja miettikää, miten te haluutte tän toteuttaa." (O1)

"Niinkun ei itse vaan tehdä kaikkii niinkun päätöksiä suljettujen ovien takana. Siis on asioita, mitä hänen pitää hoitaa, mut et niinkun luoda enemmän myös sellasta keskustelemaa ilmapiiriä niistä asioista, mistä kannattaa keskustella, mitkä ei oo täysin vaan esimiehen päätettävissä." (O3)

"Kyllä rehtorin täytyy ehdottomasti niinkun antaa sitä, opettajat on hieno asiantuntijayhteisö ja sie on kykyä ja potentiaalia, niin niinkun sitä liikkumavaraa sitten sinne ja vaikka tiiminä päättää, miten me edetään tässä asiassa ja muuta. Ja siihen suuntaan, ettei kaikki lillukan varret tosiaan kiertäis rehtorin kautta." (R2)

"On tullu tosi paljon positiivista palautetta (tiimeistä). Ja oon itte niinku nähny sen, että asiat hoituu ja mun työtaakka keveni ihan hirveesti. - - Se, että ei joka asiaa tarvi ohjata ja vääntää. Tai sitten se, että saa sitä harkinnan valtaa sinne tiettyihin asioihin, niin kyllä mä niinkun johtajuuden näkökulmasta näen, että se on mahdollisuus ja iso mahdollisuus, koska silloin sieltä syntyy jotain sellasta, ettei mun tarvi keksiä kaikkee." (R1)

Jaetun johtajuuden mielekkääksi kokemiseen liittyi kuitenkin opettajien puolesta joitakin ehtoja. Heidän mukaansa tehtäviä tulee siirtää opettajille sopivassa määrin ja niiden tulee olla sellaisia, joista on opettajille hyötyä. Turhaa työtä ei luonnollisesti kaivannut kukaan.

"Millasii töitä hän vastuuttaa ja millases ajassa, että siitä jotain tulee. Ja sitten myöskin, et sitten kun ne on ne hommat tehty, niin luottaa siihen, et ne on tehty kunnolla, ettei niihin tarvi puuttuu. Ja sitten että sopivassa määrin niinkun antaa vastuuta ihmisille. Ei kuitenkaan niin, et on semmonen tunne, et nääntyy. - - Ja jos antaa vaan hirveesti tehtävii, mutta sit sillä ei oo mitään merkitystä, et ne porukat tekee ne. Ja sit ne näkee, et ne menee johonkin mappi ö:hön tai niit ei koskaan niinkun toteuteta, ja silloin niinkun siitä murenee se pohja ihan täysin. - - Et ihmiset kokee, et siit on niinkun heille oikeesti hyötyä, eikä se oo vaan niinkun semmosta turhanpäivästä jotakin kyselyihin vastaamista." (O2)

Willmanin (2001, 46) mukaan tiimin toiminnan ei tarvitse rajoittua pelkästään opetukseen liittyviin asioihin, vaan tiimi voi toimia koulun kehittämisen välineenä. Nykyisin ajatellaankin, että onnistunut kehittäminen ja muutosjohtaminen vaativat läpinäkyvää, demokraattista ja kaikkia osallistavaa jaettua johtajuutta, jolloin koko työyhteisö saadaan sitoutettua yhteisiin tavoitteisiin. Yhteisöllisyyttä ja kollegiaalisuutta tavoitteleva työyhteisö tarvitsee siis monisuuntaista, avointa ja yhteistä sopimista sisältävää johtamista, jossa opettajat otetaan mukaan päätöksentekoon. (Häivälä 2009, 128; Jalava & Matilainen 2010, 87; Liusvaara 2014, 154; Raasumaa 2010, 161; Raina 2012, 27–28, 140, 210; Pesonen 2009, 148; Taajamo, Puhakka & Välijärvi 2014, 24; Vulkko 2001, 144–145.) TALIS 2013 –tutkimuksen mukaan työtyytyväisyys lisääntyykin merkittävästi, jos opettajilla on mahdollisuus

osallistua koulun päätöksentekoon (Taajamo, Puhakka & Välijärvi 2014, 43). Työterveyslaitos (2016) puolestaan korostaa työtyytyväisyyteen ja hyvinvointiin vaikuttavan merkittävästi työntekijän mahdollisuuden vaikuttaa omaan työhönsä. Lisäksi tiedonkulun toimivuus ja työkuorman sopiva määrä ovat Työterveyslaitoksen mukaan keskeisiä tekijöitä työssä viihtymiseen ja hyvinvointiin. Haastateltavien ajatukset jaetun johtajuuden tärkeydestä ovat siis varsin yhteneviä muiden tutkimusten kanssa. Helakorpi, Juuti ja Niemi (1996, 107) ovat jo 1990-luvulla tuoneet esiin jaetun johtajuuden merkityksen koulun johtamisessa. Heidän mukaansa asiantuntijaorganisaatiossa tulisi toteuttaa jaettua johtajuutta tiimien avulla. Tiimien johtaminen taas ei ole perinteistä käskemistä tai valvontaa, vaan valmentamista ja valtuuttamista. Tiimin jäsenet onkin heidän mukaansa saatava käyttämään omia kykyjään ja asiantuntemustaan sekä luovia ajatuksiaan, jolloin asiantuntijoiden osaamisesta tulee koko yhteisön osaamista.

Jaettu johtajuus näyttäytyy siis tutkimuksessani muun muassa rehtorin työtaakkaa keventävänä tekijänä. Sen sijaan hallinnolliset tehtävät näyttäytyivät rehtori työtaakkaa lisäävinä, uuvuttavina tekijöinä. Mielenkiintoista on, että tätä mieltä olivat etenkin opettajat. Rehtorit itsekkin myönsivät osan työtehtävistä olevan sellaisia, jotka eivät välttämättä heille kuuluisi ja jotka näin ollen vievät ylimääräistä aikaa. Rainan (2012, 24) mukaan kasvatusyhteisöjen johtajista onkin tullut entistä enemmän hallinnollisia johtajia, joilla ei ole enää riittävästi aikaa työyhteisönsä hyvinvoinnista huolehtimiseen. Näin radikaalisti haastateltavat eivät tilannetta kuitenkaan nähneet, vaan kyse oli enemmänkin ärtymyksestä hallinnollisen työn lisääntymistä kohtaan.

”Kyl varmaan hallintoon kuluu aikalailla. Kyl nykyisin on rehtorilla tosi paljon semmosta. Ja sit on niitä rehtoritapaamisia, koulutuksia, mihin niitten on pakko osallistua ja sitä hallintoo pyöritetään. Ja sitten, kun alotetaan jotain tämmöstä massiivista juttua niinkun OPS:kin, niin voisinkin kuvitella, että se alkaa ensin jostain ihan a:sta ja sit se on varmaan hirveen kuluttavaa ja turhauttavaa.” (O2)

”Hallinnolliseen puoleenhan rehtoreilla menee nykyään ihan hirveesti aikaa. Sitä tuntuu olevan aika paljon, ja mun mielestä aika paljon semmosta turhaa.” (O1)

”Toisaalta se on hyvä, et sitä hallintoo tulee tänne lähelle ruohonjuuritasoo, mut sitten sieltä tulee paljon myös sellasta hallintoo, joka voitais hoitaa ehkä muualla. Että jos tuolla kulkee pihalla hiekottamassa tai ohjeistaa putkimiehiä tai sähkömiehiä tai lukkomiehiä tai muuta, et sen kiinteistöhoito ja kaikki tämmönen näin, niin se on sit ehkä sellasta, mitä toivoisin, että se ei olis rehtorin vastuulla.” (R1)

Tiimien ja jaetun johtajuuden lisäksi kaikki haastateltavat toivat esiin myös rekrytoinnin merkityksen. Kollegiaalisen työyhteisön rakentamisen kannalta työntekijärakenne nähtiinkin hyvin merkittävänä tekijänä. Toisin sanoen, jos halutaan rakentaa kollegiaalinen työyhteisö, on

rekrytoinnissa syytä valita henkilöitä, jotka haluavat toimia kollegiaalisesti jakaen omaa erityisosaamistaan. Myös Karikosken (2009, 264) mukaan oleellista onkin, kuinka hyvin rehtori onnistuu keräämään ympärilleen henkilöitä, joille hän saa markkinoitua kehitysideansa ja jotka haluavat nähdä vaivaa niiden eteen.

”Ja sit tietysti myös rehtorin rekrytointi, et mimmosta väkee se taloon pyytää. Et sillähän on hirveen iso merkitys” (O1)

”Että tiedän kouluja, missä se on jo ihan haastattelusta sinne, et kun rekrytoidaan opettajia, niin se on se juttu, että minkälainen tiimin jäsen sä oot.” (O4)

”Meidän työyhteisössä on sellasia työntekijöitä, jotka mä oon päässyt valitsemaan nyt tälle vuodelle tekemään töitä, joiden mä arvelin sillon, että he visioivat vähän samaan suuntaan, kun mitä mä itse ajattelisin.” (R1)

”Ja tietysti rehtori aattelee myös sillain, jos mahdollista, niin sitä opettajayhteisöönsä niinkun rakentais sillä tavalla, että siellä olis eri asian osaajia ja jotka tois siihen yhteiseen tekemiseen sen yhteisen panoksensa”. (R2)

Sahlberg (1996, 237) on tuonut jo 1990-luvulla esiin koulun rakenteelliset ominaisuudet, jotka eivät riittävästi tue opettajien yhteistyötä. Edelleen 2000- ja 2010-luvulla ongelma tuntuu olevan sama ja muun muassa Halenius-Alari, Huhtanen ja Paatos (2009, 78) toteavatkin koulun rakenteellisten tekijöiden, kuten työajan ja fyysisen ympäristön, luovan heikot mahdollisuudet opettajien keskinäiselle yhteistyölle. Rehtorin tehtäväksi jää näin ollen uudistaa koulun perinteisiä rakenteita yhteistyötä palveleviksi esimerkiksi rakentamalla tiimejä ja jakamalla johtajuutta. Willmanin (2001, 128) mukaan opettajat näkevätkin johtajan eräänlaisena näkymättömänä myötävaikuttajana, joka luo mahdollisuuksia yhteistoiminnan syntymiselle ja kehittymiselle.

5.2.2 Mahdollistaja

Opinnäytetyöni tulosten perusteella rakenteiden luomisen lisäksi keskeinen rehtorin rooli kollegiaalisen työyhteisön rakentamisessa on toimia mahdollistajana. Tällä haastateltavat tarkoittivat ensisijaisesti rehtorin roolia yhteisen ajan järjestäjänä. Tämän lisäksi opettajat näkivät tärkeänä resurssoinnin, jolla he viittasivat esimerkiksi koulutuksiin ja tuntimääriin. Rehtoreille resurssointikin näyttäytyi lähinnä yllämainitun ajan järjestämisenä.

”Sit varmaan ihan koulun sisällä rehtori joutuu miettiä ihan resurssijakoo, että mille porukalle annetaan mikäkin määrä tunteja ja myös sitä, et tukeeko hänen se resurssijako tämmöst kollegiaalisuutta vai ei.” (O1)

”Jos sillä olis niinkun rahahanat, se sais käyttää niitä, se lähettäis meitä niinkun koulutuksiin, jotta sitten kun me käydään siellä, niin me voisimme kertoa siitä toisille ja jotenkin innostua niistä asioista yhdessä.” (O3)

Mahdollistajana rehtorin keskeisimpänä tehtävänä nähtiin siis ajan järjestäminen. Keskeisenä yksittäisenä tekijänä tähän liittyi lukujärjestys, jonka niin rehtorit kuin opettajat nostivat esille. Lukujärjestys näyttäytyikin keskeisenä kollegiaalisen yhteistyön onnistumiseen vaikuttavana tekijänä. Huonosti toimiva lukujärjestys nähtiin kollegiaalisuutta selvästi hankaloittavana, kun taas hyvin toimiva lukujärjestys nähtiin kollegiaalisuutta lisäävänä.

”Ja tiimit toimii, luokka-asteparitiimit, et ykkös-kakkoset, kolmos-neloset, vitos-kutoset ja niille mä varasin ihan lukkareihin, tein lukkarit niin, et siellä on ihan lukkareihin suunnittelu-aika. Ja silloin kun ihmisille on varattu pakollinen suunnittelu-aika yhdessä, niin silloin se myös tuottaa. Mutta jos se jää siihen, että no koska me suunniteltais, no mä pääsen yhdeltä, no mä pääsen kolmelta ja sit yritetään löytää, niin aina tulee semmonen tunne, et mä joudun antamaan omasta ajastani. Mutta kun mä osotan sen ajan, et se aika on tässä, niin sit te käytätte sitä aikaa ja silloin se aika myös otetaan ja kukaan ei koe, et mä joudun käyttämään omaa aikaani. Et mitään ei tapahdu ilman aikaa, se on niinkun semmonen.” (R1)

”Jos mä aattelen niinkun yhteisopettajuutta, niin rehtori suunnitteli meidän lukujärjestyksen sillä tavalla, et sinne varattiin sitä yhteissuunnittelu-aikaa eli se on tosi tärkeä. Et jos ei sitä yhtään ota huomioon, niin se oikeesti on hirmusen vaikeeta. Eli se lukujärjestyksen rakentaminen niin, että niille tiimeille taikka sitten tälle rinnakkaisopettajille, niin löytyy sitä aikaa.” (O4)

”No se vaatii just sen, et lukujärjestysteknisesti on mahdollista, että opettajilla on aikaa niinkun niitten oppituntien jälkeenkin tai ennen joku yhteinen aika, millon ne voi kokoontua järkevästi. Koska eri ihmiset on hyvin eri elämäntilanteessa, toisten on pakko lähteä hakeen lapset hoidosta tai joku muu asia, ettei voi jäädä tänne niinkun odotteleen neljään asti, että nyt kaikki vapautuu.” (O2)

”Joskin siinä just meidän lukujärjestystekniset, et kaikilla on sitä (tiimiaika) ennen hyppäriä ja muuta ja parhail on kaks, et se tekee vähän siit niinku semmosen epämiellyttävän tunteen sit ehkä jollekin.” (O1)

Myös Pulkkinen ja Rytivaaran (2015, 22) tutkimuksessa opettajien yhteistyöhön haasteita aiheutti eniten yhteisen ajan löytyminen. Heidän mukaansa olisikin tärkeää, että opettajat saisivat yhteistyölle rehtorilta tukea, kuten yhteisen suunnitteluajan lukujärjestyksiin. Lukujärjestyksen laadinnan lisäksi haastateltavat pitivät tärkeänä, että rehtori järjestää myös koko koulun yhteistä aikaa. Tämän nähtiin mahdollistavan niin arjen asioiden jakamisen kuin yhteisen suunnittelunkin, jotka molemmat nähtiin hyvin merkittävänä kollegiaalisuuden kannalta.

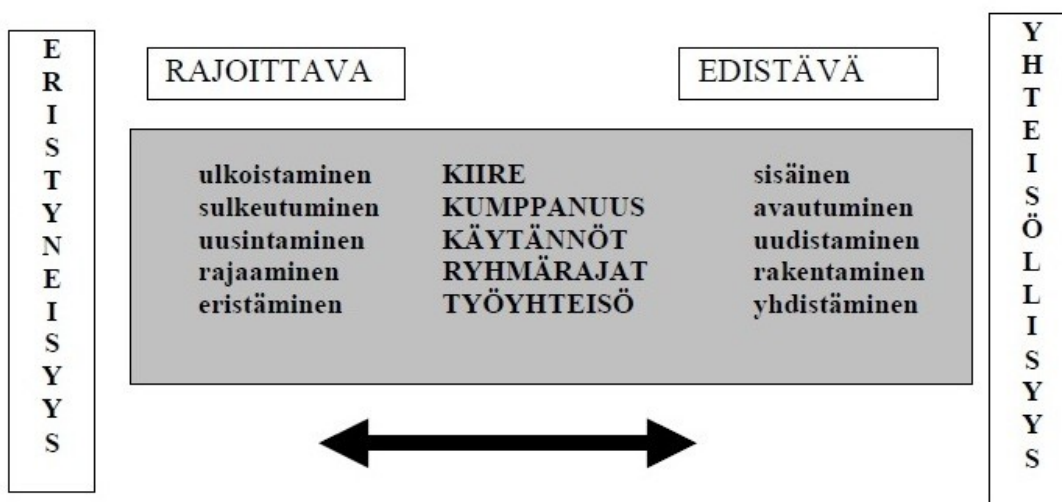
”Esimiehen täytyis järjestää aikaa tän kaiken arjen keskelle, että ihmiset voi olla kollegiaalisesti, et ne on samas paikassa ja niil on selkee aika, millon ne voi asioita jakaa ja keskustella ja jutella ja miettiä, et miten asiat tästä hoidetaan.” (O3)

”Ja sit tietenkin se yhteinenkin, koko koulun yhteinen jakaminen ja semmonen kiirettömyys siinä, että saadaan niinkun rauhassa jakaa asioita, niin se vaatii just sitä organisointia sitten, että sille yhteistyölle mahdollistetaan, suunnittelulle, arvioinnille mahdollistetaan sitä aikaa.” (O4)

”Ja ehkä rehtorin kannalta niinkun vähän sitä yhteistä ajankäyttöä, että tyyliin olis semmonen säännöllinen suunnittelutunti, ajatustenjakotunti. Ja no sitten yhteinen ajankäyttö, lukuvuoden eri suunnitelmat, et niitä tehtäis niinkun yhdessä ja haettais yhteisellä keskustelulla niitä teemoja, mitä me halutaan ottaa esiin.” (R2)

Useat tutkijat (mm. Forss-Pennanen 2006; Jyrkiäinen 2007; Raina 2012; Pulkkinen & Rytivaara 2015; Sahlberg 1996; Savonmäki 2007; Willman 2001) ovat havainneet ajan puutteen vähentävän merkittävästi kollegiaalista yhteistyötä. Forss-Pennanen (2006, 194) tutkimuksessa peruskoulun opettajat kokivat työpäivän aikana olevan hyvin vähän aikaa kollegiaalisille keskusteluille. Opettajat kokivatkin tekevänsä yhteistyötä niin sanotulla talkootyöperiaatteella, jolloin aika yhteistyölle on järjestettävä oman työajan ulkopuolelta. Myös Savonmäen (2007, 98–105) tutkimuksessa merkittävimpänä yhteistyötä rajoittavana tekijänä nähtiin koulukulttuurissa korostuva kiire. Yhdessä suunnittelu koettiin usein aikaa vievänä, ja opettajat näkivät, etteivät koulun resurssit riitä mahdollistamaan yhteistyötä. Kollegiaalinen yhteistyö tarvitsee siis aikaa ja tilaa, jotta sen käytännöt voisivat levitä ja vakiintua koulun arkeen (Jyrkiäinen 2007, 8). Ajan puute vähentääkin Sahlbergin (1996, 238) mukaan opettajien keskinäistä kommunikointia siinä määrin, että sen voidaan nähdä pitävän yllä perinteistä yksintekemisen kulttuuria. Kiire pakottaa siis opettajat turvautumaan vanhoihin toimintarutiineihin uuden kehittämisen sijasta (Willman 2001, 138).

Willman (2001) on väitöskirjassaan tutkinut opettajien välistä yhteistyötä. Tutkimustulokseksi hän sai viisi tulkinnallista repertuaaria, jotka kuvaavat opettajan tiimityön keskeisiä sisältöalueita ja niiden rakentumista. Nämä repertuaarit ovat kumppanuus-, käytännöllisyys-, ryhmä-, työyhteisö- ja kiirerepertuaari, joista viimeisimpään syvennyn tässä tarkemmin. Willmanin mukaan samalla repertuaarilla voidaan nähdä olevan sekä yhteistyötä rajoittavaa että edistävää dynamiikkaa (kts. kuvio 6). Rajoittamaan pyrkivää dynamiikkaa luonnehtivat epämääräisyys, yhteistyön edellytysten puuttuminen ja rajoittaminen. Edistävää dynamiikkaa luonnehtivat puolestaan selkiytyminen ja tahto ponnistella. Tiimityön eri dynamiikkojen voidaan myös nähdä vaikuttavan joko yhteisöllisyyden tai eristäytyneisyyden toimintakulttuurin syntymiseen, kuten kuviosta 6 käy ilmi. (Willman 2001, 174–175.)



KUVIO 6. Opettajien tiimityödynamiikan seuraukset (Willman 2001, 175).

Willmanin tutkimuksessa kiirerepertuaari nähdään keskeisimpänä tiimityötä muokkaavana tekijänä. Tämä repertuaari on jaettu kiireen ulkoa ja sisältä ohjautuvaksi dynamiikaksi. Kiireen ulkoa ohjautuvuudella viitataan kiireen rakentumiseen opettajan ulkopuolelta käsin tai kiireen syiden paikantumiseen tiimin ulkopuolelle, mikä johtaa usein rajoittavaan dynamiikkaan ja eristäytymisen kulttuuriin. Kiireen sisäinen dynamiikka taas kuvastaa opettajan toimia kiireen synnyttämien ongelmien ratkaisemisessa. Tällöin kyse on opettajan omasta aktiivisuudesta ja hänen pyrkimyksistään hallita ajankäyttöä, mikä voidaan puolestaan nähdä edistävänä dynamiikkana, joka auttaa yhteisöllisen kulttuurin syntymistä. (Willman 2001, 144–154, 174–175.)

Yhteenvetona yllä esitetyistä tuloksista voidaan siis todeta, että aika tai sen puuttuminen on todella merkittävä tekijä kollegiaalisen yhteistyön kannalta. Ei siis ole ihme, että yhteisen ajan mahdollistaminen nähtiin yhtenä tärkeänä rehtorin tehtävänä kollegiaalisen työyhteisön rakentamisessa. Suunnitteluajan lisäksi haastateltavat pitivät koko koulun yhteistä aikaa tärkeänä myös yhteisten linjojen vetämisen ja arvioinnin kannalta. Arvioinnilla haastateltavat viittasivat työyhteisön hyvinvoinnin, tavoitteiden saavuttamisen ja koulun toimintakulttuurin arviointiin.

”Et mikä on niinku meidän juttu, mitä me haetaan. Ja sit semmosii pitkii linjoja, että mitä me näilt lapsilt vaaditaan yhdessä, mitkä on ne tavoitteet, mitä me tehdään. - - Työyhteisö, mikä tekee niinku yhdes töitä, niin kylhän pitäis aina pohtia, et mikä tässä meni niinku, et mikä tässä onnistu tai mitä meidän pitää parantaa” (O1)

”Arvioitais omaa toimintaa, missä me mennään, mitä me voitais tehdä toisin. Talon toimintakulttuuria niinkun arvioitas, mitä me voitais tehdä toisin, miten me osallistettais oppilaita siihen arkeen enemmän.” (R2)

”Että sen ajan rakentaminen, sen jotenkin tärkeeks nostaminen. Et se toiminta, et niistä asioista puhutaan, et puhutaan siitä toimintakulttuurista, puhutaan siitä, mitä se oikeesti konkreettisesti meidän koulussa on. Ja myöskin tärkeätä arvioida sitä välillä, että pidettäis niinkun yllä sen työyhteisön hyvinvoinnin kartotusta, että tiedettäis missä mentäis.” (O4)

Tällainen koulun ja työyhteisön toiminnan arvioiminen voidaan nähdä organisaation ja sen jäsenten itsereflektiona, mikä taas on keskeinen osa oppivaa organisaatiota. Sahlbergin (1996, 237) mukaan oppivalla organisaatiolla onkin kaksi keskeistä muutosvoimaa – reflektio ja dialogi. Reflektio kohdistuu hänen mukaansa sekä kouluorganisaation toimintakulttuurin osa-alueisiin, kuten valtaan, arvoihin ja toimintatapoihin, että koulussa toimivien yksilöiden orientaatioihin, kuten uskomuksiin ja käsityksiin. Reflektio on siis koulun toimintakulttuurin sisällön analysoimisen ja muuttamisen keino. Dialogi puolestaan luo kouluyhteisöön yhteistä kieltä ja todellisuutta. Dialogin avulla voidaan näin ollen muuttaa koulukulttuurin muotoa, joka rakentuu ensisijaisesti työyhteisön sosiaalisesta verkostosta. Sahlbergin (1996, 201) mukaan työyhteisön yhteiset visiot ja tavoitteet syntyvätkin ainoastaan avoimen ja luottamuksellisen yhteistyön eli kollegiaalisuuden tuloksena. Myös Rainan (2012, 27–28, 210) mukaan yhteisöllisen toimintakulttuurin luominen vaatii rakentavaa kriittisyyttä ja arviointia sekä avointa keskustelua ja ulospäinsuuntautuneisuutta.

5.2.3 Kannustava ohjaaja

Edellä kuvaamani mahdollistajan ja rakenteiden luoja roolit ovat tutkimustulosteni perusteella tärkeimmät rehtorille kollegiaalisen työyhteisön rakentamisessa. Tämän lisäksi esiin nousi kuitenkin joitakin rehtorin käyttäytymiseen ja asennoitumiseen liittyviä tekijöitä, jotka nähtiin keskeisenä kollegiaalisen työyhteisön rakentumisen kannalta. Opettajien keskuudessa yhtenä tällaisena tekijänä pidettiin rehtorin näyttämää mallia ja asennoitumista kollegialisuuteen.

”Kyllä kaikki tunteet tarttuu ja se semmonen jotenkin, mitä rehtori niinkun näkee arvokkaana. Kyllä sillä on vaikutusta. - - Ja omalla esimerkillään hän myöskin luo niinkun sellasta niin sanottua tasa-arvoa niinkun sinne, että hän on kaikkien rehtori, hän on kaikkien esimies ja tääl ei oo mitään kuppikuntia. Jotenkin sillä on merkitys iso merkitys, että minkälaisen roolin niinkun hän ottaa.” (O4)

Karikosken (2009, 264) mukaan hyvä johtaminen perustuu nykyisin pitkälti siihen, minkälaisen koulukulttuurin rehtori pystyy omalla persoonallaan luomaan ja missä määrin hän onnistuu motivoimaan työntekijänsä tekemään parhaansa tämän kulttuurin hyväksi. Kiistaton totuus tuntuukin olevan, että rehtorin rooli ja esimerkki toimintakulttuurin luomisessa on todella merkittävä (mm. Karikoski 2009, 200; Raina 2012, 23–24; Sarala ja Sarala 1998, 85; Vulkko 2001, 73). Rainan

(2012, 24) mukaan rehtorin oma toiminta tuleekin nähdä mallina yhteisössä elävistä arvoista. Jos siis halutaan luoda kollegiaalisuutta ja yhteisöllisyyttä tukevaa koulukulttuuria, on rehtorin oman toiminnan ja esimerkin tuettava tätä. Raasumaan (2010, 161) tutkimuksessa tärkeiksi keinoiksi yhteisöllisen osaamisen johtamisessa nousivatkin johtajan itsensä likoon laittaminen sekä yhteisön motivoiminen ja kannustaminen. Tässäkin siis rehtorin oma asenne ja toiminta nousivat keskeiseen asemaan.

Asenteen ja esimerkin näyttämisen lisäksi haastateltavat pitivät tärkeänä sitä, että rehtori on tavoitettavissa. Kollegiaalisen työyhteisön rakentamisen kannalta rehtorin läsnäolo ja häneen luottaminen vaikuttaisivatkin olevan merkittäviä tekijöitä.

”No ensinnäkin opettajan ja rehtorin välil täytyy olla semmonen tosi hyvä suhde ja semmonen niinkun, et kummallakin on semmonen ajatus, että voi luottaa toiseen. Ja varsinkin sillon, jos on joku pulmatilanne, niin siin on niinkun se selkäranka takana, mihin voi nojautua, et mitä mä teen ja hän sanoo selkeesti, et mitä voi tehdä, niin ehdottoman tärkeitä.” (O2)

”Että sillätavalla on läsnä, että kun tulee sellanen tilanne, et tarvitaan, niin siinä täytyy olla niinkun heti valmiina. Et jos sanot joo kohta, niin se on sit niinkun heikko signaali sinne, että miten näitä asioita hoidetaan.” (R1)

Myös Raasumaan (2010, 161) ja Karikosken (2009, 217) tutkimuksissa rehtorin läsnäoloa ja tavoittamista pidettiin tärkeänä johtajan ominaisuutena. Karikosken (2009, 137, 217) mukaan rehtorien opettajakontaktien määrä päivän aikana oli lähes yhtä suuri kuin tietokoneen edessä vietetty aika. Rehtorit pitivätkin tutkimuksessa tärkeänä läsnäoloaan koulun arjessa ja korostivat oman roolinsa merkitystä opetuksen tukijoina ja arkipäivän asioiden hoitajina.

Kollegiaalisen työyhteisön rakentumisen kannalta tärkeänä nähtiin myös rehtorin asema suhteessa muuhun työyhteisöön. Haastateltavat korostivatkin, ettei rehtori saa asettaa itseään liian korkeaan asemaan. Toisaalta rehtorin haluttiin olevan selkeästi esimies. Vaikuttaisikin siltä, että kollegiaalisen työyhteisön rakentamisen näkökulmasta rehtorin tulisi olla ”lähes samalla tasolla”, mutta kuitenkin viime kädessä vastuunkantava esimies.

”Mä tykkään siitä, et on samal tasolla, kun me muut. On niinku tekemässä sitä työtä yhdessä. Mutta sitten kaipaan sitä, et sit kun tulee se tilanne, et niinku homma leviää, niin sit meil on kuitenkin se kukko tunkiolla, joka niinku sanoo, et nyt niinku nyt peli poikki. Et siis semmonen, joka kuitenkin sit uskaltaa sillon kun tulee se hetki, et nyt sori vaan, mut mä oon nyt se boss ja tällä mennään. Mut muuten semmonen niinkun samalle tasolle tuleminen on mun mielestä oikeen tervehdyttävää ja niinku toimii varmaan parhaiten.” (O1)

"No rehtori on lähes samalla tasolla. Hän on kuitenkin meidän esimies, niin hän on pikkusen askeleen ylempänä." (O3)

"Mä nään sen semmosena, että rehtori ei ole irrallinen osa tätä työyhteisöä, vaan yksi jäsen, yksi niinkun tasavertainen palikka siinä mielessä muiden kanssa, että vaikka sitten se vastuu ja esimiesasema on, mutta se semmonen niinku yhteinen vastuu näistä oppilaista ja tästä koulusta on kuitenkin samanarvoinen." (R1)

Yllä on esitetty joitakin rehtorin asennoitumiseen ja toimintaan liittyviä tekijöitä, joilla voidaan nähdä yhteys kollegiaalisen työyhteisön rakentumiseen. Keskeisimpänä kollegiaalisuutta edistävänä toimintana haastateltavat näkivät kuitenkin rehtorin kannustamisen ja ohjaamisen yhteistyöhön. Etenkin opettajat kokivat tämän tärkeänä.

"Ja nimenomaan kannustaa kokeilemaan ja kannustaa siihen, että jos joku menee pieleen, niin se ei oo maailmanloppu, ett kokeilkaa rohkeesti. Ja siis kyl se niinkun rehtorin semmonen just se kannustus, niin on sillä merkitystä." (O4)

"Ja mun tehtävä on sparrata nämä ihmiset tekemään parhaansa." (R1)

Myös Huhtanen, Keskinen ja Kähkönen (2009, 14) näkevät kannustamisen rehtorin keskeisenä tehtävänä. Heidän mukaansa rehtorin tuleekin sijoittaa opettajat oikeaan tehtävään vahvuuksiensa mukaan ja kannustaa heitä tekemään parhaansa. Hattien (2009, 83) mukaankin kannustamisella on suuri merkitys niin opettajien kuin oppilaiden kannalta. Hänen mukaansa rehtoreilla, jotka luovat määrätietoisia tavoitteita sekä turvallisen ympäristön opettajille arvioida, kysyä apua ja tukea toisiaan näiden tavoitteiden saavuttamiseksi, on suurin vaikutus oppilaiden oppimistuloksiin. Toisin sanoen, alaluvussa 5.2.1 kuvatun vision tärkeyden lisäksi, on tärkeää, että rehtori on myös valmis kannustamaan ja ohjaamaan alaisiaan tämän vision toteuttamiseksi.

Kannustamisen lisäksi haastateltavat toivoivat, että rehtori selkeästi ohjaisi alaisiaan kollegiaalisuuteen. Opettajien vastauksista olikin havaittavissa toivomus siitä, että rehtori joissakin tapauksissa selkeästi velvoittaisi ja käskisi yhteistyön tekemiseen. Täydellistä pakottamista ei kuitenkaan pidetty toivottavana. Velvoittaminen ja käskeminen voidaankin ajatella kannustavasta ohjaamisesta seuraavana tasona, jolla rehtori jo selkeästi vaativammin ottaa kantaa opettajien työtapoihin.

"Mun mielestä ne rehtorit sais ottaa vie niinku voimakkaastikin kantaa siihen, et miten siin talos niinku tehdään töitä. - - Esimiehen pitää tavallaan vaatii sitä niinku, et nyt tätä tehdään yhdessä. Et vaik puhuin tosta, et pakottaa ei saa, mut et tietyl tapaa ohjata sitä, et jotakin on pakko tehdäkin yhdessä." (O1)

”Ja sen verran mun mielestä rehtorin täytyy niin sanotusti pakottaa, et kaikkien täytyy kuitenkin tavalla tai toisella osallistua. Ja ehdottomasti rinnakkaisluokat, niin ei siin oo mitään järkeä, että toinen pitää toisessa luokassa sekaryhmälle matikkaa ja toinen pitää. Että kyllä se pitää niinkun näissä palkkitunneissa ja tämmösissä, niin ainakin joustaa, että niinkun lähdetään oppimisedellytysten mukasia ryhmiä muodostamaan. Et se on niinkun niin tätä päivää, että semmosesta mun mielestä ei voi kieltäytyä. Et kyl tämmöstä kollegiaalisuutta koulun toimintakulttuuriin täytyy sisällyttää ihan ehdottomasti.” (O4)

Opettajilla vaikutti olevan selkeä näkemys siitä, millaista roolia he rehtorilta ohjaavuudessa toivovat. Sen sijaan rehtorit tuntuivat pohtivan tätä asiaa enemmän. Molemmat tulivat kuitenkin siihen tulokseen, että käskemisen määrästä riippumatta opettajalle on jätettävä tietty autonomia, jolloin toivon mukaan yhdessä ja yksin tekemiseen löytyy sopiva tasapaino. Myös Sahlbergin (1996, 239, 242) mielestä opettajia olisi rohkaistava koulussaan kollegiaalisuuden vahvistamiseen tarjoamalla erilaisia mahdollisuuksia toimia kollegiaalisesti. Opettajien pakottaminen kollegiaaliseen toimintaan koulussaan saattaa kuitenkin joissakin tapauksissa kääntyä kehittämistä vastaan. Kultainen keskitie näyttäisikin olevan toimivin myös kollegiaalisuuden määrän suhteen.

”Ja sitä paljon pohtii niinkun rehtorin roolin kautta, että oonks mä ihan lälly, et pitäiskö mun niinkun käskää niinkun semmosen käskemisen kautta enemmän, niinkun nyt tehdään näin, näin, näin. - - Että siks mä ehkä aattelen tätä kompromissia, että säilyy opettajalla se mahdollisuus se oma opettajuus pitää siellä, mutta ei mahdollisuutta kokonaan sulkeutua omaksi kouluksi yhteisen koulun sisään. Niin semmosta liikkumavaraa mä niinkun haluaisin sie pitää.” (R2)

”Tänä vuonna oon kannustanu ja jopa sitten joskus se pelkkä kannustaminen ei auta, et joskus pakko on ihan hyvä porkkana, että niinkun tekee sellaisen lukujärjestyksen, et siellä on pakko ottaa se rinnakkaisluokka mukaan, että et saa jakotunteja jollet sä tee sitä tällä tavalla. Siinä oli sitten vähän opettelua syksyn alkuun ja vähän kannustamista ja potkimista ja kiristämistä (naurua). No ei nyt ihan näin, mutta kyllä se joskus on se, ei se kaikille ole niin itsestään selvää. - - Et siinä täytyy olla semmonen sopiva balanssi ja sen takia mun mielestä kaikki tunnit ei voi olla yhtä yhteisopettajuutta, kaikki tunnit ei voi olla sitä, että vaan niinkun suunnitellaan ja tehdään ja lillutaan siellä. Että sopivassa mittakaavassa ja siinä määrin, kun jokainen jaksaa sitä tehdä.” (R1)

Lehkonen (2009) on tutkinut väitöskirjassaan perusopetuksen rehtoreiden käsityksiä työssään selviytymisestä. Muutosjohtamiseen liittyvän teeman kokoavana päätelmänä Lehkonen esittää mallin koulun kehittämisestä yksintekemisen kulttuurista kohti yhteisöllisesti toimivaa koulua (kts. kuvio 7). Lehkosen mallissa yhteinen arvopohja on perusta, jolle muutosta yksintekemisestä yhteisöllisyyteen lähdetään rakentamaan. Päämäärään pyritäessä pienin konkreettisin askelin eteneminen on tärkeää. Konkreettisina askeleina tuleekin nähdä muun muassa ajankäytön mahdollistaminen, fyysisten rakenteiden muokkaaminen, vanhempien ja lasten osallistaminen sekä

luottamuksen rakentaminen rehtorin ja henkilöstön välille. Muutoksesta jatkuvan prosessin tekee toiminnan arvioiminen riittävän usein ja uudelleen suuntaaminen arvioinnin pohjalta. Tämä on Lehkosen mukaan tärkeää, jotta mahdolliset epäkohdat saadaan riittävän varhain korjattua. Muutosprosessin kannalta on myös tärkeää, että pienetkin onnistumiset nähdään palkitsevina, jolloin ne luovat uskoa toiminnan jatkamiseen ja kehittämiseen. (Lehkonen 2009, 181–182.) Opinnäytetyöni tuloksissa on selvästi nähtävissä yhtymäkohtia Lehkosen malliin, ja näin ollen se voidaan nähdä hyvänä kollegiaalisen työyhteisön rakentamisen apuvälineenä Rainan (2012) (kts. kuvio 5 alaluku 5.2.1) kolmiomallin kanssa.



KUVIO 7. Yksintekemisen kulttuurista yhteisöllisesti toimivaksi kouluksi (Lehkonen 2009, 182).

Yhteisöllisyyden luominen ja jatkuva vuorovaikutus ihmisten kesken tulevat korostumaan entistä enemmän tulevaisuuden johtamistehtävissä. Yksilöllisyyttä ja yhteisöllisyyttä ei voikaan enää nähdä toistensa vastakohtina, vaan ne tulee käsittää toisiaan tukevin arvoina. (Karikoski 2009 276–277.) Rainan (2012, 135) mukaan rehtorin pitäisikin toimia koko yhteisön ”orkesterinjohtajana”, joka kykenee ohjaamaan yhteisön prosesseja oppivana organisaationa. Häivälän (2009, 119) tutkimuksessa opettajat toivoivatkin rehtorin olevan asiantuntijuutta arvostava, avoin,

demokraattinen, vastuullinen ja kannustava ilmapiirin luoja, auktoriteetti, koordinoija sekä kehittämistyön alullepanija. Myös omassa tutkimuksessani rehtorilta on toivottu vastaavanlaisia ominaisuuksia. Näyttäisi siis siltä, että rehtorin rooli niin kollegiaalisen työyhteisön rakentamisessa kuin koulun kehittämisessä ylipäätään on hyvin moninainen, tärkeä ja keskeinen.

5.3 Opettajan rooli kollegiaalisen työyhteisön rakentamisessa

”Rehtorin on ihan turha huutaa tuolla yksikseen, vaikka sillä onkin viimekädessä se homma, mut et jos ei yhtään kiinnosta, niin ei mitään tapahdu. Et kyl mä nään, et vaikka rehtori antaa ehkä sitä suuntaa, mut kyl se sit sinne suuntaan liikkuminen tapahtuu opettajien näkökannasta. Et jos opettajat lähtee, niin sit se laiva liikkuukin johonkin.” (O1)

”Niin sil on ihan älyttömän suuri merkitys, kun sinne OPS:iin on kirjoitettu se, että me tehdään moniammatillisesti ja me tehdään luokkarajat ylittäviä ja kokonaisuuksia, oppiainerajoja ylittäviä juttuja. Meiän on pakko tehdä yhdessä.” (O2)

”On niinkun ystävällinen ja avoin ja kuuntelee ja neuvoo, kun kysytään tai auttaa, kun joku tarvitsee sitä apua, eikä niinkun eristäydy tai oo vastaavasti niinkun kyynerpäätaktiikalla suunapäänä joka paikassa.” (O3)

5.3.1 Kehittyvä opetussuunnitelman toteuttaja

Kuten alaluvussa 5.1.2 toin esiin, kollegiaalisen työyhteisön ihannetilanteen keskeisimmäksi tekijäksi nousi jakaminen ja jaksaminen. Ei siis ole ihme, että selvitetessä opettajan roolia kollegiaalisen työyhteisön rakentamisessa jakaminen nousi tässäkin yhteydessä esiin. Opettajalta toivotaankin halua jakaa omaa osaamistaan ja kykyä ottaa vastaan toisilta. Lisäksi etenkin rehtoreille jakaminen näyttäytyi paitsi arkea helpottavana myös opetuksen laatua lisäävänä tekijänä.

”Kyllä vielä enemmän pitäis pystyä jakamaan sitä, että kellä on se hyvä kuvisprojekti, niin se olis vielä laajemmin niinkun yhteiskäytössä tai joku niinkun kokonaisuus. Että vielä pikkusen mä niinkun näkisin, että olis sen yhteisen jakamisen kautta niinkun saatavissa tavallaan niinkun laatua siihen toimintaan ja myöskin niinkun semmosta helpotusta siihen arjen työhön.” (R2)

”Jos opettaja on niinkun lähtee rakentamaan sitä, niin hän mieltii, mitä minulla on annettavaa, mitä voisin saada toisilta, mitä voisin tehdä yhdessä toisen kanssa. Että mikä on semmonen, mitä osaan keskinkertaisesti ja toinen osaa keskinkertaisesti, tehdään yhdessä, niin siitä syntyy jotain hyvää.” (R1)

Opettajat taas korostivat jakamisen ja vastaanottamisen taitoon liittyen ennen kaikkea opettajan halukkuutta kehittyä. Kuten kollegiaalisen työyhteisön ihannetilannetta käsiteltäessä nousi esiin,

kollegiaalisuuteen liittyy parhaimmillaan ammatillista kehittymistä. Tässäkin kohtaa kehittyminen nousi esiin, sillä haastateltavat näkivät, että kollegiaalisessa työyhteisössä opettajan rooliin kuuluu kehityshalukkuus.

”Vaikka kuinka resurssoitais, ne on tosi tärkeitä elementtejä, mutta jotenkin kokis, että opettajan täytyy olla niinkun ajan hermoilla ja opettajan se on niinkun se halu kehittyä ja halu uudistua ja halu kokeilla, niin ne on tosi tärkeitä ja keskeisiä niinkun ammatillisesti ajatellen.” (O4)

”Ja sit opettajalla pitää myös olla se halu muuttaa tai kehittää. Jos opettajat ei halua, niin mikään ei kehity. - - , Semmonen niinku avoin innostunut, mä haluun oppii uutta, mä haluun tehdä uudella tavalla. Eikä aina tarvi tehdä uudellakaan tavalla. Siis haluaa niinku tehdä paremmin, et voisko tän tehdä toisin ja todeta, et ei tää toisin ollukaan parempi, et se vanha oli parempi, niin siis silleen, et se halu muuttaa ja kattoo sitä omaa.” (O1)

”Semmonen, että kaikki olis valmiita ottaan niinkun uusia elementtejä ja uusia yhteistyömuotoja siihen omaan opettajuuteen mukaan.” (R2)

Willmanin (2001) opettajien välistä yhteistyötä koskevassa tutkimuksessa yhdeksi keskeiseksi tekijäksi nousi käytännöllisyysrepertuaari, jonka voidaan nähdä vaikuttavan joko yhteistyötä rajoittavasti tai edistävasti (kts. kuvio 6 alaluku 5.2.2). Käytännöllisyysrepertuaari voidaan jakaa käytäntöjen uudistamisen ja uusintamisen dynamiikkaan. Uusintamisen tarkoituksena on suojella koulussa vallitsevia käytäntöjä ja tuttuja toimintatapoja. Koulun käytäntöjen uudistaminen taas lähtee liikkeelle uusien mahdollisuuksien tunnistamisesta ja luomisesta. Ero uusintamiseen nähden onkin lähinnä asenteellinen ja uudistamisessa korostuu erityisesti pyrkimys uuden löytämiseen ja hyödyntämiseen. Uudistamisessa myös palautteenanto ja arviointi ovat keskeisessä roolissa. Käytännöllisyysrepertuaarin yhteistyötä rajoittava uusintamisen dynamiikka perustuukin tiimityökäytäntöjen vieroksumiseen ja perinteiden korostamiseen, kun taas yhteistyötä edistävä uudistamisen dynamiikka perustuu uusien näkökulmien, käytäntöjen ja vaihtoehtojen kokeilemiseen. (Willman 2001, 110–119, 174–175.)

Myös Sahlberg (1996, 197–198) on huomannut kollegiaalisen yhteistyön ja koulun kehittämisen välillä yhteyden. Hänen mukaansa kollegiaalisuuden vahvistaminen auttaakin opettajia muuttamaan opetusmenetelmiään ja samalla koko koulun toimintakulttuuria. Uusien opetusmenetelmien käyttöönottoon liittyy Sahlbergin mukaan aina opettajan kannalta epämiellyttäviä kokemuksia, ja usein näiden kielteisten tuntemusten ylikäyminen on helpompaa yhdessä toisten opettajien kanssa. Hänen tutkimuksessaan opettajat kokivatkin kollegiaalisen yhteistyön tärkeänä tekijänä sekä jokapäiväisten toimintojen että koko koulun kehittämisen kannalta.

Kehittymiseen ja jakamiseen liittyen haastateltavat korostivat myös uusien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) ja sen pohjalta tehtävän, syksyllä 2016 voimaanastuvan, opetussuunnitelman merkitystä. Kaikki haastateltavat pitivät uudistusta positiivisena asiana, ja kokivat sen keskeisenä kollegiaalisuutta lisäävänä tekijänä. Opettajien mukaan onkin vain hyvä asia, että uudistus ”pakottaa” heidät tekemään vielä enemmän yhteistyötä keskenään.

”Mä tykkään ite hirveesti ton uuden opetussuunnitelman hengestä ja siitä, et se jotenkin henkii semmost yhdes tekemistä, niin oppilaiden yhdes tekemistä kun työyhteisöjenkin, koska jos sitä haluaa toteuttaa koko sen hengen mukaisesti, niin et sä sitä oikeen yksikses pysty. Että kyl se niinku antaa aika hyvät niinku semmoset raamit sille, et pitäis varmaan tehä yhes jotakin.” (O1)

”Se (OPS) nyt ainakin on selkeesti velvottaa siihen, että asioita täytyy suunnitella yhdessä ja toteuttaa yhdessä, ja eikä vaan sen oman luokan kanssa, vaan vähän niinkun eri ikästen oppilaiden kesken. Että se nyt ainakin laittaa meidät suunnittelemaan yhdessä ja toteuttamaan asioita yhdessä.” (O3)

”Ja tää uus OPS niin sit niinkun enemmän vielä ikään kuin pakottaa siihen, et on pakko tehdä, ei voi vetäytyä, et no kun en mä nyt oikeen, mä teen vaan tätä näin. Et on pakko niinkun olla kaikkes mukana.” (O2)

Koska opettajan työnkuvaan kuuluu keskeisesti toimiminen opetussuunnitelman toteuttajana, voidaan tämä nähdä olennaisena tehtävänä myös kollegiaalisen työyhteisön rakentamisen kannalta etenkin nyt, kun uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ottavat vahvasti kantaa opettajien työtapoihin. Opetussuunnitelman toteuttajan lisäksi opettajan on oltava halukas kehittämään omaa opetustaan ja ammattitaitoaan – toki usein opetussuunnitelman vaatimaan suuntaan. Näin ollen yhtenä opettajan roolina kollegiaalisen työyhteisön rakentamisessa voidaan nähdä kehittyvän opetussuunnitelman toteuttajan rooli.

5.3.2 Sosiaalinen perinteiden rikkoja

Kehittymishalukkuuden ja opetussuunnitelmaan liittyvien uudistusten lisäksi merkittäviksi tekijöiksi opettajan kollegiaalisen työyhteisön rakentamisen roolissa nousivat opettajan persoonallisuus ja yksintekeminen. Huomionarvoista on, että molemmat tekijät nähtiin yleisimpinä esteinä kollegiaaliselle yhteistyölle. Toisin sanoen opettajan tulisi olla yksintekemisen perinteestä luopunut ja persoonaltaan sosiaalinen, jotta kollegiaalinen yhteistyö ja kollegiaalisen työyhteisön rakentaminen sujuisi hyvin.

Yksintekeminen herätti haastateltavissa paljon ajatuksia ja pohdintoja sen syistä. Yhtenä syynä siihen nähtiin yksintekemisen muotoutuminen omaksi ”yksintekemisen kulttuurikseen” eli pitkällä aikavälillä opituksi, perinteiseksi tavaksi toimia. Haastateltavat uskoivat, että tällöin kyseessä on eräänlainen uudistus- ja kehitysvastarinta, jossa perinteistä opettajuutta kannattavat opettajat, eivät halua muuttaa totuttuja tapojaan.

”Se liittyy vanhakantaseen niinku opettajuusmalliin, että jokainen opettaja vastaa omasta luokastaan ja omasta opetuksestaan, ovi kiinni ja sieltä tehdään itekseen hommia, että kyllähän se on entisaikaan ollu sitä. Ja jos se on ollu se mihinkä on tottunu, eikä ole pyrkimystä tai halua siirtyä siitä muuhun, niin sehän on aina iso rasite, kun sä joudut luopumaan sellasesta, mikä rullaa automaattisesti omalla painollaan. Sä voit heittää ikään kuin vaihteen vapaalle ja antaa mennä vaan, mutta sitten kun sä et meekään niihin rutiineihin, vaan teetkin jotain luovasti vähän jotain uutta, niin sä joudut aina vähän ponnistelemaan.” (R1)

”Sit just nää tämmöset niinkun tottumiskysymykset, et toisille on kauheen vaikee muuttaa niitä omia niinkun toimintatapoja sitten, et jos on tosiaan kolkyt vuotta tehnyt tietyllä tavalla, niin sitten se tuntuu se muutos aina niin tosi haastavalta.” (O4)

Myös Raina (2012, 67) on huomannut, että osalle opettajista omalta mukavuusalueeltaan siirtyminen on tavattoman vaikeaa. Tämän on osaltaan havainnut myös Sahlberg (1996, 88–89), jonka mukaan uusien työtapojen kokeileminen pakottaa opettajan ottamaan uudenlaisia riskejä, mikä puolestaan saattaa aiheuttaa opettajassa epävarmuutta. Tämä epävarmuuden tunne taas saatetaan kokea ahdistavana ja pelottavana, minkä vuoksi opettaja pysyttelee todennäköisemmin itselleen tutuissa toimintatavoissa. Epävarmuuden tuntemusten vallassa helposti pidetäänkin kiinni totutuista käytänteistä niiden tuoman turvallisuuden tunteen takia (Halenius-Alari, Huhtanen & Paatos 2009, 94).

Myös haastateltavat näkivät epävarmuuden yhtenä syynä yksintekemiselle. Heidän mukaansa monet opettajat ovatkin aivan turhaan epävarmoja omista kyvyistään. Keskeistä olisikin saada ilmapiiristä sellainen, että opettajat uskaltaisivat esittää ajatuksiaan ja jakaa ideoitaan toisille. Kollegiaalisen työyhteisön rakentaminen näyttäisi siis vaativan opettajalta myös tietynlaista rohkeutta tuoda ajatuksiaan julki.

”Oon nyt tehny tosi kauan töitä sellasten ihmisten kanssa, jotka tekee yksin. Toisella se lähti epävarmuudesta, siitä että halua olla kauheen hyvä, pelko siitä, et toinen on parempi. Et niinku mä en ookaan niin hyvä, mitä niinku mult tavallaan mitä multa odotetaan tai tää mun juttu ei ookaan niin hieno, semmonen hirvee epävarmuustekijä. - - Mä luulen, et aika moni opettaja on aika epävarma.” (O1)

”Ja sit voi olla vähän sellanenkin, et joku voi olla vähän niin, että ehkä vähän alemmuudentuntonen, ei luota itseensä tarpeeks opettajana ja sitten ei halua tuoda niitä omia ajatuksiaan julki, et vaatii aikaa ennen kun niinkun uskaltaa sanoo.” (O2)

Sahlbergin (1996, 120–121) mukaan opettajilla on usein valtava halu ja tarve onnistua työssään, minkä takia he välttelevät ammatillisten puutteidensa näyttämistä. Yksintekeminen ja tuttujen menetelmien käyttäminen voidaankin nähdä opettajan suojautumiskeinona epävarmuutta ja itsetunnon uhkia vastaan. Kun ajatuksia ja osaamista ei jaeta avoimesti, syntyy helposti väärinkäsityksiä ja epävarmuus kasvaa. Rainan (2012, 175) mukaan yksintekemisen kulttuuri onkin yksi merkittävä kateuden herättäjä työpaikoilla.

Syynä yksintekemiselle nähtiin myös opettajan työn autonomian ylläpitäminen. Haastateltavat olivatkin sitä mieltä, että varsinkin alkuun kollegiaalinen yhteistyö vaatii aikaa ja on sen takia sitovampaa. Kollegiaalisen työyhteisön rakentamisen kannalta opettajan tulisikin pystyä luopumaan täydellisen autonomian tavoittelusta ja yksintekemisestä, jotta yhteistyö olisi mahdollista. Opettajan rooli voidaankin nähdä yksintekemisen kulttuurin rikkojana.

”No siinä on tietysti se, että kun sä oot sidoksissa toisen kanssa, niin tietynlainen autonomia vähenee. Että silloin sellaset henkilöt ketkä haluaa tehdä itsenäisesti töitä ilman, että tarvii jokaista päivää tai viikkoo sopia toisen kanssa tai miettiä, suunnitella, niin se autonomia vähenee. Ja niille henkilöille keille se autonomia sopii enemmän, niin niille se on varmasti rasittavaa ja väsyttävää.” (R1)

”Siis mitä enemmän, mitä tiiviimmin sä teet toisen kans työtä, niin sitä ensinnäkin sun pitää suostua siihen, että sä jaat niinkun sen ajan. Et jos sä oot suunnitellu viistoista-kaksnyt vuotta itsenäisesti juuri sillon kun suo huvittaa ja juuri sen aikataulun mukaan kun sulle käy, niin onhan se niinkun sitovampaa.” (O4)

Monen opettajan mielestä opetustyössä on parasta nimenomaan sen itsenäisyys (Cantell 2011, 70). Rainan (2012, 13) mukaan nykyisin painotellaankin erityisesti yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden arvojen välillä. Yhteistoiminnassa henkilö on aina jollakin tavalla riippuvainen toisista ja samalla menettää näin jotain autonomiastaan. Rainan mukaan tämä riippuvuus voi kuitenkin olla positiivista. Tällöin henkilö tietää tarvitsevansa toisia, mutta kokee samalla olevansa tärkeä muille. Toisin sanoen kyse on kollegiaalisuuden myötä syntyvästä positiivisesta oppimisriippuvuudesta (kts. kuvio 2 alaluku 2.3). Autonomiaan liittyvien käsitysten muuttuminen edellyttää siis omaan työhön liittyvien tavoitteiden ja tarpeiden asettamista osaksi opettajayhteisön yhteisiä tavoitteita ja tarpeita (Willman 2001, 39).

Willmanin (2001) väitöskirjatutkimuksessa keskeiseksi tekijäksi nousikin kumppanuusrepertuaari, joka liittyy nimenomaan autonomian ja yhteisöllisyyden ristiriitaan (kts.

kuvio 6 alaluku 5.2.2). Kumppanuusrepertuaari voidaan Willmanin mukaan jakaa suojautumisen ja avautumisen dynamiikkaan. Avautumisen dynamiikka pyrkii luomaan edellytyksiä yhteistyön kehittymiselle, kun taas suojautumisella pyritään sulkeutumaan sekä hallitsemaan epävarmuuden ja ongelmien synnyttämiä ristiriitoja. Suojautumisen dynamiikalle onkin tyypillistä epävarmuuden korostuminen ja vuorovaikutuksen estyminen, mikä voidaan nähdä yhteisöllisyyden kulttuurin muodostumista rajoittavana. Sen sijaan avautumisen dynamiikalle on tyypillistä joustavuus ja työidentiteetin muutos, mikä mahdollistaa yhteistyön tekemisen ja edistää yhteisöllisen kulttuurin muodostumista. (Willman 2001, 100-110, 174-175)

Myös Savonmäen (2007) tutkimuksessa keskeinen kollegiaalisen yhteistyön tekemiseen vaikuttava tekijä oli yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden välinen ristiriita, joka näyttäytyi hänen tutkimuksessaan asiantuntijuusrajojen ylläpitämisenä. Asiantuntijuusrajojen koettiin sekä ylläpitävän opettajan autonomista asemaa että eristävän opettaja muista kollegoista. Rajanylitykset puolestaan merkitsivät uusia opetuksellisia innovaatioita ja yhteisopettajuutta sekä oman ammatillisuuden kehittämistä. Savonmäen mukaan olennainen tutkimustulos onkin, että opettajien keskinäinen yhteistyö perustuu joko rajoja ylläpitävään individualistiseen tulkintaan tai yhteisölliseen, sosiaalista riippuvuutta korostavaan tulkintaan. Autonomisuutta korostava individualistinen tulkinta voi johtaa vieraantumiseen yhteistyön mahdollisuuksista, jolloin erilaiset yhteistyön tavat ovat lähinnä pinnallista vinkkien hakemista oman työn tekemiselle. Yhteisöllinen tulkinta voi sen sijaan johtaa sellaiseen rajojen ylittämiseen, jossa yhteistyö edistää työntekijöiden positiivista riippuvuutta toisistaan ja samalla koko organisaatiokulttuurin muodostumista yhteistyötä tukevaksi. (Savonmäki 2007, 89–97, 172.)

Yksintekeminen nähtiin siis keskeisenä kollegiaalista yhteistyötä ja kollegiaalisen työyhteisön rakentamista haittaavana tekijänä, jolloin opettajan roolina voidaan nähdä tämän perinteen rikkominen. Toinen kollegiaalista yhteistyötä hankaloittava tekijä oli haastateltavien mukaan persoonallisuus ja tähän liittyvät henkilökemiat. Mielenkiintoista on, että opettajat korostivat nimenomaan henkilökemioiden yhteensopivuutta kollegiaalisen yhteistyön tekemisessä ja rehtorit puolestaan näkivät asenteen olevan henkilökemioita isommassa roolissa. Vaikuttaisikin siltä, että rehtorit haluavat kannustaa opettajia yhteistyöhön persoonallisuuksien eroista huolimatta, mikä on varsin perusteltua toimintaa esimiehiltä. Toisaalta opettajilla on varmasti käytännön kokemuksia siitä, että asenteesta huolimatta yhteistyö kaikkien kanssa ei vain suju niin hyvin, että sitä kannattaisi väkisin jatkaa.

”Siin on se, et vaik oisin halunnu tehä yhteistyötä, niin aiemmin ei oo voinu. Et siks mä oon niinku sen persoonan ja sen niinku kannalla, et niinku tosi pitkälle, että ei se onnistu, et sä voi hakata päätäs seinään, jos ei se niinku onnistu.” (O1)

”Mutta se toisen niinkun oppilaan kohtaaminen ja ihan se opetustyyli ja kaikki ne voi olla niin erilaisia kahdella ihmisellä, et ne ei vaan yksinkertaisesti. Se ei sais olla näin, koska ollaan ammattilaisia, se ei sais olla näin, mutta et nimenomaan se persoonaa saattaa tuoda siihen niin suuren kontrastin, et jollakin kahdella opettajalla se ei vaan palvele sitä. Et tietynasteinen yhteistyö täytyy mun mielestä sujua kaikilla, et nyt vaikka te kaks tai te neljä siellä te järjestätte niinkun tämmösen talvipäivän tai muuta ja se täytyy niinkun onnistua, mutta just kun mennään sitten ihan sinne niinkun arkeen sinne oppituntitasolle ja mennään samanaikaisopetukseen tai yhteisopettajuuteen, niin se pitää lähteä kyllä vahvasti niinkun sieltä opettajasta itsestään, et se toimii.” (O4)

”Ehkä joku rauhallisempi haluaa mennä luokkaan, tehdä asiat omalla tyylillensä, eikä hötkyillä ja tehdä hirvittäviä sirkusshowmeininkä kun taas toiset. Että ehkä sitten jos niinkun ei oo semmosta tasapainoa siinä ihmisten välissä, että toiset vaan haluaa jatkuvasti tehdä yhdessä, niin on niinkun ehkä liian levotonta sitten jonkun opettajan persoonalle. Ehkä silloin se voi käydä raskaaksi.” (O3)

Mielenkiintoista on, että opettajat näkivät persoonallisuuden ja henkilökemiat keskeisenä kollegiaalisen yhteistyön haasteena siitä huolimatta, että kollegiaalinen työyhteisö kuvattiin ihannetilanteessa mahdollisimman monipuoliseksi henkilöiden iän, sukupuolen sekä taitojen ja kiinnostustenkohteiden näkökulmasta. Vaikuttaisi siis siltä, että vaikka työyhteisöstä toivotaan mahdollisimman heterogeeninen, täytyy opettajien kuitenkin olla tietyllä tapaa sosiaalisia, jotta yhteistyö olisi mahdollista. Kollegiaalisen työyhteisön rakentamisessa opettajan rooliin näyttäisikin kuuluvan sosiaalisuus ja yhteistyötaidot sekä edellä kuvaamani yksintekemisen perinteen rikkominen. Näin ollen yhdeksi opettajan rooliksi kollegiaalisen työyhteisön rakentamisessa muodostuu siis sosiaalisen perinteiden rikkojan rooli.

Myös Willmanin (2001, 126, 137) ja Savonmäen (2007, 31) tutkimuksessa persoonien samankaltaisuus koettiin tärkeäksi onnistuneen yhteistyön kannalta. Samankaltaisuuden nähtiinkin olevan tärkeä yhteistyön voimavara etenkin silloin, kun yhteistyössä pyritään toteuttamaan yhteisiä tarpeita. Pulkkinen ja Rytivaarankin (2015, 12) tutkimuksessa samankaltaisuus osoittautui tärkeäksi yhteistyön kannalta. Opettajien mukaan työparilla tulisi olla samanlainen perusnäkemys opettamiseen ja oppilaan kohtaamiseen liittyvistä asioista. Työparin opetustyylin samankaltaisuuden nähtiinkin helpottavan niin opetuksen suunnittelua kuin itse opetustyötä.

Rainan (2012, 86) mukaan taas on kyseenalaista vedota henkilökemioihin silloin, kun työtoveruussuhteet eivät toimi. Hänen mukaansa ammatilliset ihmissuhteet tuleekin sitoa työn tavoitteisiin ja ajatella vuorovaikutusta yhtenä ammattitaitoa vaativana työtehtävänä. Koska työntekijät ovat työpaikallaan ammattiroolissa, pitäisi heiltä odottaa asemansa vuoksi tiettyjä asioita, kuten ammatillista käyttäytymistä. Rainan mukaan yksi keino onkin ajatella vuorovaikutusta uudella tavalla, jolloin se ei olisikaan riippuvaista ihmisten henkilökohtaisista ja persoonallisista

ominaisuuksista, vaan se nähtäisiin yhteisöllisenä ammattitaitona, jota voidaan opettaa ja oppia. Ammatillinen vuorovaikutus voitaisiin näin nähdä osana ammattitaitoa, joka edellyttää riittäviä tunteita sekä ryhmädynamiikan tuntemista. Rainan mukaan olisikin korkea aika luopua henkilökemioihin ja opettajan oman persoonaan vetoamisesta yhteistyön tekemiseen liittyen. Näin ollen, jos oma persoona houkuttelee toimimaan vastoin yhteisiä tavoitteita, työn tekeminen omalla persoonalla ei enää riitä. (Raina 2012, 64–65, 74, 165, 169, 183.)

5.3.3 Aktiivinen osallistuja

Edellä kuvaamani opettajan roolien lisäksi voidaan opettajalla nähdä vielä kolmas tärkeä rooli – aktiivinen osallistuja – kollegiaalisen työyhteisön rakentamisessa. Aktiivisen osallistujan rooli rakentuu ennen kaikkea yhteisestä vastuunkantamisesta ja kaikkien osallistamisesta, mitkä haastateltavien mukaan ovat keskeisiä tekijöitä kollegiaalisuuden toteutumiselle. Yhteisvastuullisuudessa merkittävään asemaan nousee niin jokaisen yksilön vastuu omasta tekemisestään kuin koko työyhteisön yhteinen vastuu. Yksilön vastuulla viitattiin ennen kaikkea oman osuuden hoitamiseen.

”Et niinkun sitoutuu niihin asioihin, mitä on yhdessä sovittu ja mistä pidetään kiinni ja tekee ne, ja jokainen hoitaa sen oman osuutensa siitä, mitä pitäisi tehdä ja kantaa sen vastuun, niin se on niinkun se kaiken a ja o.” (O2)

”Et mikä olis ideaali, niin tavallaan semmonen, että ponnistellaan yhteisen päämäärän eteen yhdessä. Että ihan konkreettisesti jos ajatellaan, että on suunnittelu-aikaa, niin siihen molemmat antavat sen oman aikansa ja tekevät sitä suunnittelutyötä yhdessä, eikä niin että jostain se vaan taivaasta tipahtaa se yhteistyö. Siihen vaaditaan aikaa ja siihen vaaditaan energiaa ja siihen vaaditaan ponnistelua, et mitään ei tapahdu ilmatteeks.” (R1)

Lisäksi nähtiin, että opettajien on osattava itse ottaa vastuuta työhyvinvoinnista ja ilmapiiristä. Haastateltavat korostivatkin, ettei rehtori voi yksinään muokata työyhteisöä hyvinvoivaksi ja kollegiaaliseksi, vaan jokaisen opettajan on tuotava oma panoksensa yhteisöön ja kannettava vastuuta niin omasta kuin muidenkin hyvinvoinnista.

”Ei sitä oikein voi, ei rehtori voi yksin sitä (kollegiaalinen työyhteisö) tehdä. Rehtori voi huutaa tuolla ihan rauhassa, et nyt te teette yhdessä, mut jos ei me lähetä, niin ei sitä tehdä. Et kyl se sillain menee.” (O1)

”Kyl opettajalla, yksittäisellä opettajalla on älyttömän tärkeä rooli, että ei voi ajatella, et se rehtori tuo esimerkiks sen työhyvinvoinnin. Että semmosta mä en ymmärrä, että jotenkin aina vaan valitetaan, et vika on niinkun rehtorissa. Et kyl se niinkun sen opettajan täytyy ottaa sitä vastuuta itse paljolti siitä, että nähdä se oma rooli siinä työyhteisössä ja sen niinkun tukemisessa ja sen hyvinvoinnissa, että semmonen ulkoapäin tuotu hyvinvointi, niin ei semmosta oo niinkun oikein olemassakaan. Eli kyl se lähtee niinkun jokaisesta opettajasta itsestään, et on niitä työyhteisötaitoja ja halua siihen, että meidän niinkun tää koko pakka niinkun toimii hyvin ja meil on semmonen yhteinen suunta.” (O4)

Myös Savonmäen (2007, 173) mukaan opettajan on otettava vastuuta yhteistyön toteutumisesta. Hänen mukaansa resursoinnilla ja johtamisella on epäilemättä suuri merkitys yhteistyön toteutumisessa, mutta tästä huolimatta kyse on pitkälti myös siitä, miten opettaja itse ajattelee oman roolinsa opettajayhteisössä ja yhteistoiminnassa. Toisin sanoen, kollegiaalisen yhteistyön toteutumiseksi opettajien on oltava itse aktiivisia.

Vaikka yhteiseen vastuuseen kuuluu, että jokainen hoitaa oman osuutensa, haastateltavat näkivät kuitenkin, että työyhteisöllä on velvollisuus huolehtia jäsenistään. Tärkeäksi yksittäiseksi tekijäksi kollegiaalisuuteen liittyen nousikin siitä huolehtiminen, ettei kukaan jää vasten tahtiaan yksin työyhteisön ulkopuolelle.

”Ketään ei sit saa jättää siihen tilanteeseen, että ooppa siellä yksikses, ku et oo ennenkään osallistunu, niin et osallistu nytkään.” (O2)

”Mä nään siinä kollegiaalisuudessa sen, et huolehtii siit toisen niinku, et toiset otetaan myös mukaan. Et jos joku on vähän arempi, ei uskalla, niin sit pitää vähän niinkun maanitella ja houkutella, et hei säkin voit tulla tähän mukaan, et ei tää oo nyt niin vakava juttu, eikä niin vaikeeta, et tää on oikeesti ihan helppoo.” . (O1)

”Mutta et sitten sinne voi tulla niitä elementtejä, että jos esimerkiks siel on tiivistä yhteistyötä joidenkin opettajien kanssa, että pääseekö sitten kaikki siihen, vai kokeeko joku kollega sitten, että nyt noi tekee aina noin yhdessä ja sitten mä oon täällä yksin. Et ois kuitenkin semmosta jakamista, että siel ei ketään tietosesti ainakaan jätetä niinkun yksin tai koeta, et toi on toi hankala tyyppi ja sen kanssa ei vois niinkun tehdä.” (O4)

Lisäksi nähtiin tärkeänä, että jokainen työyhteisön jäsen osallistetaan. Haastateltavien mukaan jokaiselle tulisikin löytää oma vastuualueensa, jolloin jokainen voi kokea olevansa työyhteisön tasavertainen jäsen. Toivottavaa myös on, että jokaisella työyhteisön jäsenellä on halukkuutta osallistua ja kantaa vastuuta. Kollegiaalisen työyhteisön rakentamisessa opettajalla onkin oltava aktiivisen osallistujan rooli.

”Et mä nään sen semmosena, et kaikki osallistuu ja puhalletaan niinkun yhteen hiileen.” (O3)

”Et luodaan tämmösiä, että on niinkun erilaisia jokainen vastuutetaan niinkun tietyllä tavalla, ettei kukaan koe olevansa, että mä oon nyt heikompi lenkki täällä työyhteisössä. Et jokaiselle löytyy se semmonen oma vastuualue.” (O4)

Myös Rainan (2012, 27–28, 210) mukaan hyvään yhteisöllisyyteen kuuluu kaikkien jäsenten tasapuolinen mahdollisuus osallistua. Willmanin (2001) väitöskirjatutkimuksessa taas opettajien yhteistyön keskeisiksi tekijöiksi nousivat ryhmä- ja työyhteisörepertuaarit, joiden dynamiikkojen voidaan nähdä vaikuttavan joko yhteisöllisyyden tai eristyneisyyden kulttuuria synnyttävästi (kts. kuvio 6 alaluku 5.2.2). Ryhmärepertuaari voidaan Willmanin mukaan jakaa rakentamista ja rajaamista kuvaavaan dynamiikkaan. Rakentamisen dynamiikalla viitataan opettajan pyrkimyksiin luoda ryhmään yhteistyötä tukevia rakenteita. Rakentamiseen pyritäänkin korostamalla sisäistä yhtenäisyyttä sekä luomalla pedagogisia suhteita tiimin ja johtajan sekä muiden ryhmien välille. Rajaamisen dynamiikalla puolestaan tarkoitetaan tapaa, jolla opettajat rakentavat tiimiä suojaavia raja-aitoja yhteistyönsä ympärille ja ikään kuin eristäytyvät muista. Työyhteisörepertuaari puolestaan viittaa tiimityön eristämisen ja yhdistymisen muodostamaan dynamiikkaan. Tiimityön eristämisestä kertoo yhteisöllisten rakenteiden ja yhteisen linjan puuttuminen sekä yhteistyön individualisoiminen. Yhdistämisen dynamiikkaan voidaan sen sijaan liittää näkemykset tiimityön muodostumisesta osaksi koulun toimintakulttuuria. (Willman 2001, 120–144, 174–175.)

Kuten opinnäytetyössäni olen aiempien ja omien tutkimustulosteni varjolla tuonut esille, kollegiaalisuus nähdään merkittävänä kouluorganisaation kehittämisen ja muutosprosessin mahdollistajana. Sillä nähdään olevan keskeinen rooli myös yksittäisen opettajan ja rehtorin jaksamisessa sekä ammatillisessa kehittämisessä. Tutkimustulosten perusteella vaikuttaisi kuitenkin siltä, että vaikka työyhteisön ja koulukulttuurin muutoksen tarve tiedostetaan, ei sille aina ole riittävästi aikaa ja resursseja. Toisaalta, vaikka aikaa ja resursseja löytyisi, eivät nämä automaattisesti takaa muutosta yhteisölliseen ja kollegiaaliseen koulukulttuuriin. Vaikuttaisi siis siltä, että keskeisin osuus muutoksen onnistumisessa on rehtorin asenteella ja johtamisella sekä opettajien halukkuudella ja innokkuudella. Willmanin (2001, 41) mukaan yhteistyön toteutumisen ja onnistumisen kannalta keskeistä onkin, että opettajat ja rehtori ymmärtävät yhteistyön merkityksen ja tarpeen.

6 TULOSTEN TARKASTELUA

Tässä luvussa pohdin opinnäytetyöni luotettavuutta ja eettisyyttä. Lisäksi esittelen kokoavasti saamiani tutkimustuloksia ja peilaan niitä aiemmin esittelemiini tutkimuskysymyksiin.

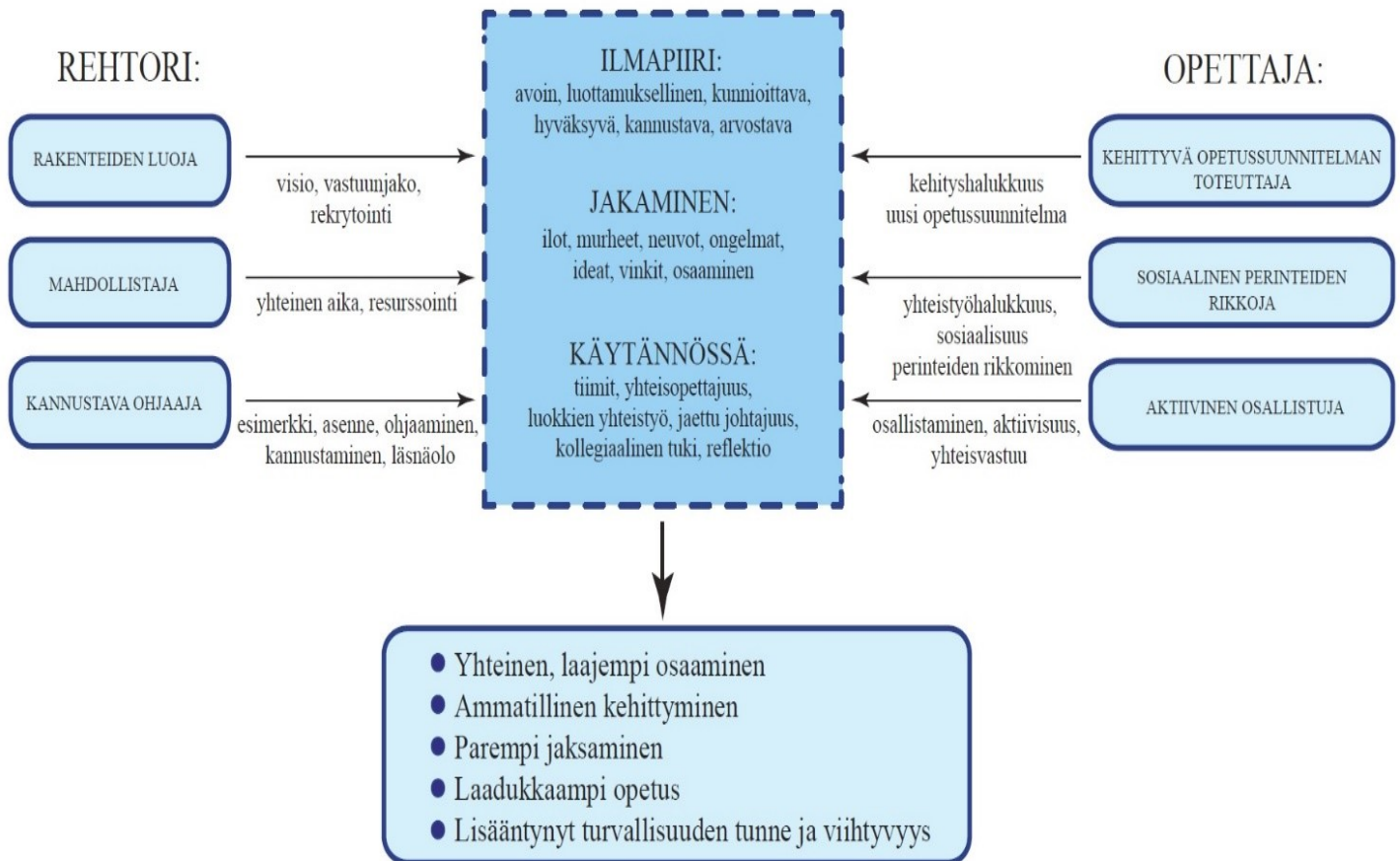
6.1 Tulosten yhteenvedoa

Opinnäytetyöni tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä ja kokemuksia rehtoreilla ja opettajilla on kollegiaalisesta työyhteisöstä. Ennen kaikkea halusin kuitenkin saada selville, millaiseksi rehtorit ja opettajat käsittävät kollegiaalisen työyhteisön ihannetilanteessa sekä oman ja toistensa roolit sen rakentamisessa. Vastauksena näihin kysymyksiin esitän kuvion 8, johon olen tiivistänyt opinnäytetyöni tutkimustulokset kollegiaalisesta työyhteisöstä ja sen rakentamisesta.

Tutkimuksessani rehtorin rooleiksi kollegiaalisen työyhteisön rakentamisessa nähtiin rakenteiden luojan, mahdollistajan ja kannustavan ohjaajan roolit. Rakenteiden luojan rooliin kuuluu ensisijaisesti tiimirakenteen luominen sekä vastuun jakaminen jaetun johtajuuden avulla. Myös vision tärkeyttä korostettiin rakenteiden luojan roolissa. Mahdollistajan rooliin puolestaan kuuluu yhteisen ajan järjestäminen niin tiimeille kuin koko koulun kesken. Mahdollistajan rooliin liitettiin myös resurssointi ja yhteinen reflektointi. Kannustavan ohjaajan roolissa taas keskeistä on rehtorin oma asenne ja esimerkki sekä läsnäolo ja yhteistyöhön ohjaaminen ja kannustaminen.

Opettajan rooleiksi kollegiaalisen työyhteisön rakentamisessa nähtiin kehittyvän opetussuunnitelman toteuttajan, sosiaalisen perinteiden rikkojan ja aktiivisen osallistujan roolit. Kehittyvän opetussuunnitelman toteuttajan roolissa olennaista on opettajan kehityshalukkuus sekä uuden opetussuunnitelman ideologian toteuttaminen. Sosiaalisen perinteiden rikkojan rooliin taas kuuluu yhteistyöhalukkuus, sosiaalisuus ja yksintekemisen perinteen rikkominen. Aktiivisen osallistujan rooliin puolestaan kuuluu yhteisvastuu sekä aktiivinen osallistuminen ja kaikkien työyhteisön jäsenten osallistaminen.

Kollegiaalinen työyhteisö ihannetilanteessa



KUVIO 8. Kollegiaalisen työyhteisön rakentaminen.

Tutkimustulosteni perusteella vaikuttaisi siis siltä, että mikäli opettajat ja rehtorit hyväksyvät ja ymmärtävät omat roolinsa kollegiaalisen työyhteisön rakentamisessa, on kollegiaalisen työyhteisön ihannetilanne saavutettavissa. Kollegiaalisen työyhteisön ihannetilanne näyttäytyy muun muassa ilmapiirin kautta. Ilmapiiri kollegiaalisessa työyhteisössä onkin ihannetilanteessa avoin, luottamuksellinen, kunnioittava, hyväksyvä, kannustava ja kaikkia arvostava. Lisäksi kollegiaalisessa työyhteisössä on ihannetilanteessa jakaminen vahvasti läsnä, millä tarkoitetaan niin ilojen, murheiden, neuvojen, ongelmien, ideoiden, vinkkien kuin osaamisenkin jakamista. Käytännön toiminnassa taas on nähtävissä sekä tiimejä, yhteis- ja samanaikaisopetusta, luokkien yhteistyötä, jaettua johtajuutta että kollegiaalista tukea ja reflektiota. Parhaimmillaan kollegiaalisen työyhteisön avulla voidaan saavuttaa koko yhteisön – ja organisaation – yhteinen, laajempi osaaminen sekä ammatillinen kehittyminen ja parempi jaksaminen. Lisäksi kollegiaalisen työyhteisön nähdään ihannetilanteessa tarjoavan oppilaille laadukkaampaa ja monipuolisempaa opetusta sekä lisääntynyttä turvallisuudentunnetta ja viihtyvyyttä.

Yllä kuvaamieni tulosten lisäksi tutkimukseni yhtenä tuloksena voidaan pitää opettajien ja rehtoreiden varsin yhteneviä näkemyksiä omista ja toistensa rooleista kollegiaalisen työyhteisön rakentamisessa. Myös ihannetilanteesta heillä oli varsin samanlaiset näkemykset. Havaintoa selittää varmasti pitkälti kaikkien haastateltavien positiivinen suhtautuminen kollegiaalisuuteen, jolloin luonnollisesti myös kaikkien vastaukset olivat hyvin samansuuntaisia. Haastateltavien vastauksista oli myös nähtävissä, että molemmissa kouluissa on jo luotu rakenteita kollegiaalisen työyhteisön rakentamiseksi, ja että koulut haluavat kehittyä jatkossakin tähän suuntaan. Koulut myös tuntuivat arvioivan toimintaansa, mikä varmasti osaltaan parantaa vuorovaikutusta rehtorin ja opettajien kesken ja näin ollen selittää osaltaan opettajien ja rehtoreiden yhteneviä näkemyksiä. Toisin sanoen, kun kouluissa kehitetään toimintaa avoimesti, on sekä opettajilla että rehtoreilla yhteinen näkemys heidän rooleistaan ja vastuistaan siinä.

Olen jo luvussa 5 peilannut opinnäytetyöni tuloksia aiempiin tutkimustuloksiin. Tässä kohtaa haluan kuitenkin vielä nostaa esiin muutaman kiinnostavan havainnon. Ensinnäkin, haastateltavien käsitykset kollegiaalisen työyhteisön ihannetilanteesta vastaavat alaluvuissa 2.3 ja 2.4 esittelemieni kollegiaalisuuden ja tiimityön syvempiä muotoja sekä alaluvussa 3.1 esittelemääni oppivan organisaation ideologiaa. Vaikuttaisi siis siltä, että kollegiaalisen työyhteisön ihannetilanteeseen kuuluu nimenomaan Heikkilän (2002) esittelemät saumattomat tiimit sekä Littlen (1990) ja Sahlbergin (1996) käsitys yhteistoiminnallisuudesta kollegiaalisuuden ja oppimisriippuvuuden vahvimpana muotona. Myös Willmanin (2001) näkemys laajennetusta kollegiaalisuudesta, Helakorven, Juutin ja Niemen (1996) näkemys tiimioppimisesta sekä Saralan ja Saralan (1998) esittelemä oppivan organisaation ideologia sopivat tutkimuksessani saamaani kuvaukseen kollegiaalisen työyhteisön ihannetilanteesta. Toiseksi, rehtorin yhtenä keskeisenä roolina nähtiin yhteistyötä mahdollistavien rakenteiden luominen ja suurimpana haasteena työtehtävien – etenkin hallinnollisten – lisääntyminen ja ajan järjestäminen. Tulos on selvästi yhtenevä alaluvussa 3.2 esittelemieni rehtorin työnkuvaa ja ajankäyttöä koskevien tutkimusten kanssa (mm. Halenius-Alari, Huhtanen & Paatos 2009; Kemppinen 2009; Taajamo, Puhakan ja Välijärven 2014). Kolmanneksi, opettajien keskuudessa keskeisenä kollegiaalisuutta hankaloittavana tekijänä nähtiin perinteistä opettajuutta korostava yksintekemisen kulttuuri. Näyttäisi siis siltä, että alaluvussa 3.3 esittelemäni kollegiaalisuuden kannalta haasteelliset orientaatiot (Järvinen 1999) ja opettajuudet (Patrikainen 1999) ovat nähtävissä myös haastateltavien kuvauksissa yksintekemiseen taipuvista opettajista.

Kaiken kaikkiaan näyttää siis siltä, että olen saanut vastaukset alaluvussa 4.1 esittelemiini tutkimuskysymyksiin. Näin ollen olen myös onnistunut kartoittamaan tutkimusongelmani kannalta keskeisiä opettajien ja rehtoreiden käsityksiä ja kokemuksia kollegiaalisesta työyhteisöstä.

Seuraavaksi onkin aiheellista tarkastella saamieni tulosten – ja ylipäätään koko tutkimukseni – luotettavuutta ja eettisyyttä.

6.2 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointi

Jokaisen tutkimuksen, kuten myös opinnäytetyöni kohdalla, on hyvä arvioida tutkimuksen luotettavuutta kriittisesti. Tässä alaluvussa tarkoitukseni onkin pohtia opinnäytetyöni eettisyyteen luotettavuuteen liittyviä tekijöitä. Pohdinnassa käytän apuna ensisijaisesti Tuomen ja Sarajärven (2002, 125–138) teosta, sillä olen myös toteuttanut opinnäytetyöni aineiston analyysin kyseistä teosta apuna käyttäen.

Opinnäytetyöni luotettavuuteen vaikuttaa todennäköisesti eniten haastateltavieni lukumäärä. Koska haastateltavia oli vain kuusi, yhden henkilön mielipide voi näkyä tuloksissa korostuneemmin kuin, jos haastateltavia olisi ollut enemmän. Toisaalta taas kuuden henkilön kohdalla huomaisin melko helposti, puhuvatko kaikki haastateltavat kyseisestä asiasta, vai onko kyseessä vain yhden henkilön mielipide tai esille nostama asia. Opinnäytetyöni luotettavuuteen haastateltaviin liittyen vaikuttaa myös se, että haastateltaviksi valikoituivat keskenään suhteellisen saman mieliset henkilöt, mikä luonnollisesti vaikuttaa tutkimukseni tuloksiin ja ennen kaikkea kollegiaalisesta työyhteisöstä välittyvään mielikuvaan. Kaikki haastateltavat osoittautuivatkin suhtautuvan kollegiaalisuuteen myönteisesti, jolloin tuloksissani saattaa korostua positiivinen sävy. On kuitenkin syytä huomioda, että opinnäytetyölläni, kuten ei laadullisella tutkimuksella yleisemminkään, en pyri tulosten yleistettävyyteen, vaan ilmiön syvempään ymmärtämiseen. Näin ollen opinnäytetyöni tulisikin nähdä eräänlaisena tapaustutkimuksena, josta voi kuitenkin olla löydettävissä jotain yleisempää. Näinkin pienen aineiston tuloksissa voi siis olla jotakin jokaiselle tuttua ja samaistuttavaa.

Haastateltavien määrästä huolimatta tutkimukseni luotettavuutta lisää osaltaan tulosteni samansuuntaisuus aiempien tutkimusten kanssa sekä aineistosta nostamani haastattelusitaatit. Metsämuurosen (2009, 81) sekä Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2007, 228) mukaan laadullisessa tutkimuksessa oleellista onkin toistuvat viittaukset aineistoon esimerkiksi haastattelusitaattien avulla. Myös yleisten tutkimusnormien mukaan eteneminen ja tutkimuksen kulun huolellinen raportointi sekä lähteiden kattavuus voidaan nähdä tutkimukseni luotettavuutta lisäävinä tekijöinä. Aineiston hankkimisen ja analysoinnin vaiheet onkin aina kuvattava selvästi ja totuudenmukaisesti (Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara 2007, 227).

Olen lisäksi noudattanut opinnäytetyössäni tutkimuseettisiä periaatteita (ks. alaluku 4.3), minkä voidaan myös nähdä lisäävän tutkimukseni luotettavuutta. Koko tutkimusprosessin ajan säilytin haastateltavien anonymiteetin, enkä paljastanut tutkimukseen osallistuneiden

henkilökohtaisia tietoja. Omalta osaltaan tutkimukseni eettisyyttä lisää myös se, että olen suorittanut aineiston keruun sekä sen raportoinnin on huolellisesti. Litteroin tutkimushaastattelut tarkasti ja käytin kyseisiä aineistoja vain tutkimustarkoituksessa. Lisäksi pyrin pitämään tutkimuseettiset periaatteet jatkuvasti läsnä haastatteluja tehtäessä.

Luotettavuutta arvioitaessa on hyvä pohtia myös tutkijan omaa asennoitumista tutkittavaan ilmiöön. Suhtaudun itse hyvin myönteisesti kollegiaaliseen yhteistyöhön ja työyhteisöön, millä on osaltaan voinut olla vaikutusta sävyyn, jolla kirjoitan kollegiaalisuudesta. Opinnäytetyöprojektin aikana olen kuitenkin tiedostanut jatkuvasti oman suhtautumiseni, jolloin olen yrittänyt minimoida sen vaikutusta tutkimukseen. Näin ollen omien asenteideni ja mielipiteideni tiedostamisen voidaan nähdä lisäävän tutkimukseni luotettavuutta.

Näen opinnäytetyöni luotettavuutta lisäävän kuitenkin parhaiten sen, että olen ylipäättään pohtinut ja arvioinut kriittisesti työni eettisyyttä ja luotettavuutta. Näin ollen opinnäytetyötäni voidaankin pitää luotettavana huomioiden, että työni tarkoituksena ei ole ollutkaan pyrkiä tulosten yleistettävyyteen.

7 POHDINTA

Opinnäytetyöni tulosten perusteella voidaan kollegiaalisella työyhteisöllä nähdä olevan suhteessa huomattavasti enemmän hyviä puolia ja mahdollisuuksia kuin haasteita. Vaikka ajan puute ja perinteinen yksintekemisen kulttuuri nähtiin yhteistyötä hankaloittavina tekijöinä, koettiin kollegiaalisen työyhteisön siitä huolimatta olevan positiivinen, kehittymistä ja jaksamista tukeva elementti, joka hyödyttää paitsi työyhteisön jäseniä myös oppilaita. Erityisesti kollegiaalisuudesta koettiin saatavan ideoita ja vinkkejä omaan työhön sekä välineitä työn ja vastuun jakamiseen ja työssä jaksamiseen.

Katzenbachin ja Smithin (1998, 30–31) mukaan tiimit ovat huomattavasti yksilöitä tai tavallisia ryhmiä tehokkaampia. Tiimien tehokkuuden taustalla on ensinnäkin tiimin jäsenten kyky täydentää toisiaan, jonka seurauksena tiimin yhteenlaskettu osaaminen on suurempi kuin osiensa summa. Tiimit ovat myös tavoitteellisempia ja uudistumishaluisempia, minkä ansiosta ne pystyvät reagoimaan nopeammin muutoksiin. Lisäksi tiimin jäsenten välinen kommunikointi on tehokasta ja avointa, jolloin ristiriidoista voidaan puhua rakentavasti. Tämä lisää myös tiimin jäsenten luottamusta toisiinsa sekä koko tiimityötä kohtaan. Katzenbachin ja Smithin (1998) mukaan tiimissä on myös hauskenpi tehdä työtä, mikä vaikuttaa olennaisesti tiimin jäsenten sitoutumiseen ja suoriin. Heikkilä (2002, 360–364) on Katzenbachin ja Smithin (1998) kanssa samaa mieltä siitä, että tiimityö tulee nähdä keinona selviytyä muutoksista paremmin. Heikkilän (2002) mukaan ajan tasalla pysyminen edellyttää jatkuvaa uuden oppimista, jolloin jokaisen työyhteisön jäsenen on pystyttävä arvioimaan kriittisesti omia näkemyksiään ja työtapojaan. Lisäksi jokaisen on pystyttävä uusien toimintamallien kehittämiseen ja omaksumiseen sekä työskentelykulttuurin muuttamiseen kohti yhdessä ajattelua ja tekemistä. Heikkilä (2002) näkee, että innovatiivisiin suoriin ylletään ainoastaan yhdessä tekemällä, kokeilemalla ja ajattelemalla. Hänen mukaansa tehokkaimmaksi innovaatioiden tuottajaksi onkin osoittautunut tiimityöskentely.

Yllä esitetyt kuvaukset tiimityön eduista ja tehokkuudesta liittyvät läheisesti kollegiaalisen työyhteisön ihannetilanteen kuvauksiin sekä kuvauksiin rehtorin roolista rakenteiden luoja, joka jaetun johtajuuden avulla jakaa vastuuta tiimeille. Kuten olen opinnäytetyössäni tuonut esille, koulu on jatkuvan muutospaineen alla, minkä seurauksena etenkin opettajat kohtaavat työssään yhä moninaisempia haasteita. Opinnäytetyössäni saatujen tulosten sekä aiempien tutkimusten perusteella

voidaan tiimityön – joka kuuluu keskeisesti kollegiaaliseen työyhteisöön – todeta olevan ratkaisuja ja uusia ideoita luova keino kohdata nykykoulun haasteita. Toivottavasti siis yksintekemisen kulttuuri saadaan lähitulevaisuudessa lopullisesti haudattua ja tiimityötä tukeva kollegiaalinen työyhteisö puolestaan vakiinnutettua koulumaailmaan.

Jotta kollegiaalisesta työyhteisöstä ja tiimityöstä voitaisiin saada lisää tietoa, on sitä tutkittava aktiivisesti myös jatkossa. Uusien tutkimusten avulla koulua ja sen toimintaympäristöä on mahdollisuus ymmärtää entistä laajemmin. Lisäksi tutkimukset mahdollistavat koulun ja sen toimintakulttuurin kehittämisen ja kehittymisen. Opinnäytetyöni tulosten valossa olisikin kiinnostavaa tutkia jotakin kuviossa 8 esittelemääni yksityiskohtaa tarkemmin, kuten esimerkiksi rehtorin roolia rakenteiden luojana tai opettajan roolia sosiaalisena perinteiden rikkojana. Opinnäytetyöni tulosten perusteella olisi myös mielenkiintoista tarkastella sitä, millaisena kollegiaalinen työyhteisö ilmenee esimerkiksi yläkoulussa tai toisen asteen oppilaitoksissa. Tästä näkökulmasta ajateltuna kollegiaalisuuden merkitystä ja sen ilmenemismuotoja voitaisiin tutkia aineenopettajien keskuudessa. Jatkotutkimuksia ajatellen olisikin hedelmällistä vertailla, miten kollegiaalisuudesta ja kollegiaalisesta työyhteisöstä luodut käsitykset ja kokemukset vaihtelevat ja eroavat tutkittaessa ilmiötä eri kouluasteilla. Lisäksi mielenkiintoisen näkökulman tutkimukselle loisi eri ammattikuntien edustajien välisen yhteistyön ja siihen vaikuttavien tekijöiden tarkastelu. Toki moniammatillista yhteistyötä on tutkittu laajasti, mutta tulevaisuudessa voisi olla mielekästä keskittyä moniammatillisen yhteistyön tutkimiseen nimenomaan peruskoulun opettajien näkökulmasta suhteessa muihin ammattikuntiin. Kaiken kaikkiaan olisikin ihanteellista tarkastella sitä, miten opinnäytetyössä saamani tulokset olisivat siirrettävissä laajemmin koko koulukontekstiin, myös alakoulun ulkopuolelle.

LÄHTEET

Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 113–160.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.

Cantell, H. 2011. Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat? Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken. Jyväskylä: PS-kustannus.

Enkenberg, J. 2012. Design-suuntautunut pedagogiikka.

<http://www.enorssi.fi/enorssi-verkosto/asiakirjoja-1/2012-2013/enkenbergin-teksti-6.9.2012>.

Viitattu 3.1.2016.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–44.

Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–157.

Forss-Pennanen, P. 2006. Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista: yhteisöllisiä ja yksilöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutin tutkimuksia 3/2006.

Fullan, M. 1993. Change forces. Probing the depths of educational reform. London: The Falmer Press.

Halenius-Alari, T., Huhtanen, K. & Paatos, H. 2009. Tiimityö ja ryhmien työskentely. Teoksessa K. Huhtanen. & S. Keskinen. (toim.) Rehtorius peliäkö?. Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö – Okka-säätiön julkaisuja, 77–96.

- Hargreaves, A. 1994. Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age. London: Cassell.
- Hattie, J. 2009. Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.
- Heikkilä, K. 2002. Tiimit – avain uuden luomiseen. Helsinki: Talentum Media Oy.
- Helakorpi, S., Juuti, P. & Niemi, H. 1996. Tiimiorganisoitu koulu. Helsinki: WSOY.
- Himberg, L. 1996. Opettaja ja työyhteisö. Helsinki: WSOY
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Honkanen, M. 2012. Rehtorit ja oppilaitosjohtaminen. Opetushallitus: Muistiot 2012:8
- Huhtanen, K., Keskinen, S. & Kähkönen, M. 2009. Johdanto. Teoksessa K. Huhtanen. & S. Keskinen. (toim.) Rehtorius peliäkö? Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö – Okka-säätiön julkaisuja, 13–14.
- Häivälä, K. 2009. Lukion opettajien ääni: aineenopettajien käsityksiä muutoksista ja visioista lukiossa. Turku: Turun yliopisto.
- Jalava, U. & Matilainen, R. 2010. Dynaaminen johtaminen: kohti yhteisöllistä ja näkemyksellistä johtamista. Helsinki: Tammi.
- Jyrkiäinen, A. 2007. Verkosto opettajien tukena. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Akateeminen väitöskirja.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Helsinki: WSOY. 258–274.
- Karikoski, A. 2009. Aika hyvä rehtoriksi: Selviääkö koulun johtamisesta hengissä? Helsinki: Helsingin yliopisto.

Katzenbach, J. R. & Smith, D. K. 1994. The Wisdom of Teams. Creating the High-Performance Organization. Harvard Business School Press. Massachusetts: McKinsey & Company.

Katzenbach, J. R. & Smith, D. K. 1998. Tiimit ja tuloksekas yritys. Suom. M. Tillman. Helsinki: WSOY.

Kauppila, R. A. 2005. Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot: vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kemppinen, S. 2009. Rehtoriksi ryhtyminen ja rehtorina toimiminen. Teoksessa K. Huhtanen. & S. Keskinen. (toim.) Rehtorius peliäkö?. Opetus-, kasvat- ja koulutusalojen säätiö – Okka-säätiön julkaisuja, 17–29.

Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu – yhdessä kehittäen. Helsinki: WSOY.

Korhonen, A. 2008. Opettajien perustehtäväkäsitykset osana peruskoulun kehittämistä. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Lahtero, T. 2011. Yhtenäiskoulun johtamiskulttuuri: symbolis-tulkinnallinen näkökulma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Laine, T. 2010. Miten kokemuksia voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.

Lehkonen, H. 2009. Mikä tekee rehtorista selviytyjän? Perusopetuksen rehtoreiden käsityksiä työssä selviytymisestään. Tampere: Tampere University Press.

Lindén, J. 2010. Kutsumuksesta palkkatyöhön? Perusasteen opettajan työn muuttunut luonne ja logiikka. Tampere: Tampere University Press.

Liusvaara, L. 2014. Kun rehtori vaan on korvat auki – koulun kehittämisellä pedagogista hyvinvointia. Turku: Turun yliopisto

Little, J.W. 1990. Teachers as Colleagues. Teoksessa A. Lieberman (toim.) Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now. London: The Falmer Press, 165–193.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus: ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampere: Tampere University Press.

Manka, M-L. 1999. Top-tiimi: kohti tuottavaa, oppivaa ja positiivista työyhteisöä sekä henkilökohtaista hyvinvointia. Tampereen yliopisto. Ammattikasvatuksen tutkimuskeskus.

Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Helsinki: International Methelp Oy.

Mustonen, K. 2003. Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa. Oulu: Oulun yliopisto.

Mäntylä, R. 2002. Yksin mutta yhdessä – Opettajat omaa työtä ja oppilaitoksen toimintaa kehittämässä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.

Mönkkönen, K. & Roos, S. 2009. Työyhteisötaidot. Kuopio: Unipress.

Opetusalan Ammattijärjestö 2016. <http://www.oaj.fi/cs/oaj/etusivu>. Viitattu 23.1.2016.

Opetushallitus 2013. Rehtorien työnkuvan ja koulutuksen määrittämistä sekä kelpoisuusvaatimusten uudistamista valmistelevan työryhmän raportti. Raportit ja selvitykset 2013:16.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Viitattu 3.1.2016.

Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 2013/1287. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>. Viitattu 4.1.2016.

Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu: ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Perusopetuslaki 1998/628. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P31a>. Viitattu 4.1.2016.

Pesonen, H. 2007. Laatu! Asiantuntijaorganisaation laatuopas. Helsinki: Infor Oy.

Pirnes, U. 1994. Kehittyvät tiimit. Organisaatioiden rakennemuutokseen liittyvä tiimien ja tiimien johtamisen kehitysprosessi. Tampere: Tammer-Paino. JTO tutkimuksia sarja 8.

Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. 2015. Yhteisopetuksen käsikirja. Helsinki: Opetushallituksen verkkojulkaisu.

Raasumaa, V. 2010. Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Raina, L. 2012. Uusi yhteisöllisyys – Kasvatusyhteisön rakentamisen ammattitaito. Helsinki: Arator Oy.

Ruusuvuori, J. & Tiittula L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 22–56.

Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa: post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen. 3. painos. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 119.

Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Helsinki: WSOY.

Salovaara, R. & Honkonen, T. 2013. Voi hyvin, opettaja! Helsinki: PS-Kustannus.

Sarala, U. & Sarala, A. 1998. Oppiva organisaatio: oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. 5. painos. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Savonmäki, P. 2006. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Teoksessa A.R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 155–170.

Savonmäki, P. 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa: mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 23.

Taajamo, M., Puhakka, E. & Välijärvi, J. 2014. Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013. Yläkoulun ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2014:15.

Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9–21.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Työterveyslaitos 2016.

http://www.ttl.fi/fi/tyoyhteiso_ja_esimiestyo/tyoyhteison_kehittaminen/sivut/default.aspx.

Viitattu 6.5.2016

Willman, A. 2001. Yhteistyön ristiriitaiset puheetavat: diskurssianalyttinen näkökulma luokanopettajien tulkintoihin tiimityöstä. Oulun yliopisto.

Vulkko, E. 2001. Opettajayhteisön kokema päätöksenteko kouluorganisaatiossa. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 66.

Väljärvi, J. 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi – Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa A.R. Nummenmaa & J. Väljärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylän yliopiston koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 9–26.

Teemahaastattelurunko

Kollegiaalisuus käsitteenä

Mitä kollegiaalisuus / kollegiaalinen yhteistyö mielestäsi tarkoittaa?

- Miten näet kollegiaalisen yhteistyön toteutuvan koulussa? (Millaista se on? Mitä tehdään?)
- (Millaista erilaista kollegiaalista yhteistyötä on mielestäsi olemassa?)
- (Kun joku tekee kollegiaalista yhteistyötä, mitä se käytännössä voisi olla?)

Kollegiaalinen työyhteisö

Mitä kollegiaalinen työyhteisö mielestäsi tarkoittaa?

Millainen kollegiaalinen työyhteisö on ihannetilanteessa?

- Miten toimitaan? Miten ei toimita?
- Millainen ilmapiiri on?
- (Miten kollegiaalisuus näyttäytyy?)

Millaisia etuja / hyötyjä / hyviä puolia kollegiaalisella työyhteisöllä voisi olla?

- Mitä kollegiaalinen työyhteisö voisi mielestäsi antaa opettajalle? Entä rehtorille?
- (Mitä käytännön etuja kollegiaalisella työyhteisöllä voisi olla?)

Millaisia haasteita / ongelmia / huonoja puolia kollegiaalisella työyhteisöllä voisi olla?

- Miten kollegiaalinen työyhteisö voisi vaikeuttaa opettajan työtä? Entä rehtorin?
- (Mitä käytännön ongelmia kollegiaalisella työyhteisöllä voisi olla?)

Koetko kollegiaalisella työyhteisöllä olevan enemmän mahdollisia etuja vai haittoja? (Miksi?)

Kollegiaalisen työyhteisön rakentaminen

Miten kollegiaalisen työyhteisön ihannetilanne voidaan saavuttaa?

- Mitkä tekijät edistävät ihannetilanteen saavuttamista?
- Mitkä tekijät estävät/vaikeuttavat ihannetilanteen saavuttamista?
- (Miten aika / resurssit / kollegoiden ominaisuudet vaikuttavat?)
- (Kuvitellaan tilanne, jossa koulun työyhteisöä on pyritty rakentamaan kollegiaaliseksi, ja siinä on onnistuttu / epäonnistuttu: Mistä uskot onnistumisen / epäonnistumisen johtuvan?)

Mikä on rehtorin rooli kollegiaalisen työyhteisön rakentamisessa?

- Miten rehtori voi vaikuttaa kollegiaalisen työyhteisön rakentumiseen?
- Millainen rehtorin toiminta edistää kollegiaalisen työyhteisön rakentumista?
- Millainen rehtorin toiminta hankaloittaa kollegiaalisen työyhteisön rakentumista?
- Kuuluuko kollegiaalisen työyhteisön rakentaminen rehtorin tehtäviin? (Miksi?)

Mikä on opettajan rooli kollegiaalisen työyhteisön rakentamisessa?

- Miten opettaja voi vaikuttaa kollegiaalisen työyhteisön rakentumiseen?
- Millainen opettajan toiminta edistää kollegiaalisen työyhteisön rakentumista?
- Millainen opettajan toiminta hankaloittaa kollegiaalisen työyhteisön rakentumista?
- Kuuluuko kollegiaalisen työyhteisön rakentaminen opettajan tehtäviin? (Miksi?)

Olisiko sinulla vielä jotakin, mitä haluaisit kertoa tähän aiheeseen liittyen?